

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Vierter Band.

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens,

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth
in Tübingen

von

Dr. K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.

Vierter Band.

Kirche — Muttersprache.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1865.

Schnellpressendruck von Aug. Wörner, vorm. J. G. Sprandel, in Stuttgart.

Kirche. Sofern sie einem Artikel des Credo zum Inhalt und Objecte dient, sofern es also ein Gegenstand christlichen Glaubens ist, daß es eine Kirche giebt, und sofern der Glaube ihr bestimmte Attribute beilegt, ist davon im katechetischen Unterricht zu handeln. Ebenso gehört es zum erweiterten Religionsunterricht, das Wichtigste aus der Geschichte der Kirche mitzutheilen. Die Form und die Ausdehnung, in welcher dies zu geschehen hat, ist verschieden, je nachdem der Charakter des gesammten Unterrichts ein mehr wissenschaftlicher oder ein populärer ist; während die Oberclasse eines Gymnasiums eine Darstellung im Zusammenhange gestattet oder erheischt, ist in der Volksschule nur Raum zur erzählenden Schilderung einzelner Persönlichkeiten, Thatsachen und Zustände, namentlich solcher, die das Verständnis und Interesse für die eigene Kirche und Confession in der Gegenwart fördern, die also auf historischem Wege das kirchliche Bewußtsein wecken oder stärken. Hievon unten. Gegenwärtiger Artikel hat es indes nicht mit der Kirche als dogmatischem oder historischem Lehrgegenstand zu thun, sondern es ist von ihr selbst nach ihrer Bedeutung für die Erziehung zu reden. Diese reducirt sich auf die zwei Momente, daß 1) die Kirche selber eine pädagogische Aufgabe zu lösen hat: sie ist Erzieherin und soll es sein, und daß 2) es auch eine Erziehung für die Kirche giebt, d. h. eine solche, die den Zögling dahin bringen, dazu bilden will, daß die Kirche etwas an ihm habe, nämlich einen treuen Sohn, ein lebendiges Glied an ihrem Leibe, einen Mitträger ihrer Sorgen und Mithelfer an ihrer Arbeit, und mit alledem eine Stütze ihrer Existenz, einen Bürgen für ihre Fortdauer. Beides, daß die Kirche das erziehende Subject und zugleich der Zweck der Erziehung ist, faßt sich in die Bezeichnung: kirchliche Erziehung zusammen; von dieser ist hier zu sprechen. Was wir aber darunter zu verstehen haben, läßt sich weder darstellen noch als etwas rechtmäßiges und nothwendiges begründen, wenn man nicht den Begriff der Kirche selbst zuerst genau feststellt; wir sind daher genöthigt, einige Sätze hierüber demjenigen voranzuschicken, was sofort die Pädagogik speciell angeht.

I. Wenn die evangelischen Bekenntnisse von der Kirche die Definition geben, sie sei congregatio sanctorum, so ist hiemit freilich der Streit darüber nicht erledigt, in welchem Sinne die Mitglieder dieser Congregation sancti seien, ob in streng ethischem Sinne, so daß nach donatistischer Weise alle sittlich nicht reinen Individuen durch kirchliche Zucht müßten ausgeschieden werden, um einen Rest von wirklich Heiligen zu behalten, oder ob es in dem Sinne gemeint ist, daß alle, die das Sacrament der Taufe empfangen haben, durch die ihnen hiemit ertheilte Weihe zu sanctis werden, unangesehen, in wie weit ihr realer sittlicher Zustand hinter dem Grade wirklicher Heiligkeit noch zurück sein mag. Dieser Punct wird immer zwischen den religiösen Genossenschaften streitig bleiben; die Secten stellen sich nothwendig auf die erstere, die Kirchen, wenn auch mit Unterschied in Betreff der Vorbehalte, auf die andere Seite. Desto klarer aber und bestimmter ist mit jener Definition gesagt, daß die Kirche wesentlich eine Versammlung, eine zur Einheit zusammentretende Mehrheit von Menschen ist, die, so verschieden sie sonst sein mögen, sich in ihrem Glauben eins wissen und darum auch in gemeinsamer Weise — durch Bekenntnis und Gottesdienst, wie durch gegenseitige Liebe — dieses Einssein im Glauben bethätigen. Daß und warum eine solche Gemeinschaft nur auf dem Boden des Evangeliums möglich, daß es somit nur ein Misbrauch des Kirchennamens, ein Product modernen Schreiberregiments ist, wenn in christlichen Staaten jüdische Kirchenräthe eingesetzt sind, darauf ist hier nicht einzugehen.

Desto wichtiger ist es, obige sowohl der Etymologie als dem biblischen Sprachgebrauch von ἐκκλησία, und nicht minder der evangelischen Erkenntnis vom Heil in Christo und seiner Aneignung allein entsprechende Definition festzuhalten gegenüber der römischen und der im Neulutherthum auftretenden romanisirenden Behauptung, daß (wie wir in einer ganzen Bibliothek von Schriften „über die Kirche" von Kliefoth, Löhe, Münchmeyer u. a. lesen) die Kirche nicht eine Gemeinschaft oder (das Wort lautet weltlich, ist aber soweit unverfänglich) Gesellschaft, sondern eine Anstalt sei, nämlich die Gottgeordnete Heilsvermittlungsanstalt, deren wahrer Inhalt nicht etwa Menschen, sondern Sachen, nicht Personen, sondern Ordnungen seien, nämlich Wort, Sacrament und das mit der Verwaltung dieser Dinge betraute heilige Amt, zu welchem allem die Menschen, die Laien, die Gemeinden in secundärer Weise erst herankommen, um dadurch selig zu werden. Die erstere Ansicht, zu der wir uns als der einzig protestantischen unumwunden bekennen, schreibt der Kirche in allweg auch den Charakter eines Instituts zu, wie umgekehrt die Romanisirenden als ihren lebendigen Inhalt doch immer wieder die Menge der Gläubigen ansehen müßen; aber es ist ein mächtiger Unterschied, ob das eine oder das andere Moment vorangestellt wird. Nach der einen Ansicht hat der Herr nur Menschen gesammelt und ihnen seinen Lebens- und Liebesgeist eingehaucht, „damit sie alle Eines seien, wie er und der Vater Eines sind" (Joh. 17, 11. 21); dazu hat er ihnen sein Wort und sein Abendmahl gegeben, daß sie sich geistig nähren und daran auch einen lebenskräftigen Vereinigungspunct haben; ebenso hat er ihnen befohlen, den Act der Taufe an allen zu vollziehen, die in seine und damit auch in ihre Gemeinschaft aufgenommen werden; aber was sonst anstaltlicher Art an der Kirche ist, also namentlich ihre Verfassung und in derselben die Errichtung eines stehenden geistlichen Amtes, das ist erst im Laufe der Zeit durch natürliches Bedürfnis aus der Gemeinschaft hervorgewachsen; es sind Einrichtungen, die großen Segen in sich tragen und darum als Gaben und Ordnungen Gottes dankbar erkannt und benutzt werden*), aber die zugleich immer auch die Merkmale irdischer, ihren Zweck nie vollständig erfüllender Institutionen an sich tragen. Apostel hat der Herr ausgesendet, aber selbst ein Apostelamt hat er, der nur einzelne Personen mit dem Apostelgeschäft betraute, nicht gestiftet, geschweige denn ein Pfarramt; noch viel weniger hat er irgend ein solches Institut, soweit nicht eine menschlich-natürliche Vermittlung zur Ueberlieferung seines Wortes von dem einen an den andern nothwendig ist, zwischen sich und die Menschenseelen so in die Mitte gestellt, daß diesen nur durch jenes Zwischenglied die Güter seines Reichs, die Lebenszuflüsse aus seiner Lebensfülle zukommen könnten. An das Wort allerdings hat er die Gemeinschaft zwischen sich und der Menschenseele gebunden, weil Geist auf Geist nur durchs Wort, durch den adäquaten Ausdruck des Gedankens, wirken kann; und so ist auch in den beiden Sacramenten (wie selbst Luther bei all seinem Sacraments-Realismus doch immer wieder betont) das Wort die Hauptsache; nirgends aber ist irgend etwas weiteres von kirchlichen Anstalten als unerläßlich zur Erlangung des Heiles gefordert; selbst die auch protestantischerseits viel zu gern in klerikalem Sinn erklärten Stellen von der sogenannten Schlüsselgewalt (Matth. 16, 19. Joh. 20, 23.) sagen zum mindesten nicht aus, daß, wer Erlassung seiner Sünden begehre, sie nur durch priesterliche Absolution erlangen könne. (S. darüber die Pastoraltheologie des Unterzeichneten, S. 185 f. bes. 187 ff.) Schon hier ist ersichtlich, wie viel auch für die Erziehung darauf ankommt, ob von dem einen oder dem andern Standpunct ausgegangen wird. Stellt man das Anstaltliche voran, besteht die Kirche wesentlich aus Ordnungen mit göttlicher Auctorität, dann muß die kirchliche Erziehung das Individuum zur Passivität erziehen; es muß lernen, sich jenen Ordnungen schlechthin zu unterwerfen,

*) „Wenn sie das Amt als göttliche Stiftung denken, so werden wir dem in sofern gerne beistimmen, als wir in allem, was dem Wirklichwerden des Guten dient, eine Ordnung Gottes anerkennen." Rückert, ein Büchlein von der Kirche, Jena, 1857. S. 172.

wie denn auch wirklich nicht bloß die römische Kirche solche absolute Unterwürfigkeit unter ihr Dogma und ihren Brauch fordert, sondern auch die Neulutheraner sich zu der Behauptung haben hinreißen lassen, „man sei der lutherischen Mutterkirche blinden Glauben an ihre Auctorität schuldig, und es sei die wichtigste Kirchenarbeit, solchen zu bewirken“ (so hat sich ein hannoverischer Pastor gegen die Göttinger theol. Facultät ausgedrückt). Natürlich aber muß dann ein Unterschied sein zwischen der Erziehung des künftigen Pastors und der des Laien; denn die Kirche, der man solchen Gehorsam zu leisten und blindlings zu glauben schuldig ist, kann in concreto nur die sogenannte ecclesia repraesentativa, d. h. die Geistlichkeit sein; aber diese muß selber auch zu jenem „blinden Glauben an die Auctorität der Kirche“, d. h. sowohl zu willenloser Unterwerfung unter das bestehende Kirchenregiment als zu unbedingter, auf selbständiges Denken verzichtender Zustimmung zu allen kirchlichen Lehrsätzen nach Form und Inhalt erzogen werden. Wird dagegen das Anstaltliche als das Secundäre im Kirchenbegriff, primitiv aber die Kirche als Verein aufgefaßt, dann ist die kirchliche Erziehung eine Erziehung zur Activität, zu selbständiger Ausübung der allgemeinen Christenrechte und Christenpflichten, und der Unterschied zwischen der Laienerziehung und der Erziehung des künftigen Geistlichen besteht nur darin, daß dem letztern erstlich das Christenthum nach allen seinen Seiten, dogmatisch und ethisch, exegetisch und historisch, theoretisch und praktisch, zum Gegenstande wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis gemacht wird, er also nicht bloß das Christenthum, sondern die Theologie sich zu eigen macht, und daß er zweitens zur Ausübung der amtlichen Functionen, mit denen der Geistliche als Repräsentant der Gemeinde betraut wird, die nöthige technische Vorübung erhält. Wenn — nach Schleiermachers bekannter Definition des Fundamentalunterschiedes zwischen Protestantismus und Katholicismus, Glaubensl. §. 24. — jener das Verhältnis des Einzelnen zur Kirche abhängig macht von seinem Verhältnis zu Christo, dieser dagegen das Verhältnis des Einzelnen zu Christo abhängig macht von seinem Verhältnis zur Kirche: so werden sich die beiden Erziehungsweisen (d. h. nicht nur die katholische und protestantische, sondern auch innerhalb des Protestantismus die katholisirende oder ultrakirchliche und die rein evangelische) dadurch unterscheiden, daß die eine den Zögling vor allem recht fest an die Kirche binden, ihm unbedingten Respect vor ihrer Auctorität, unbedingten Glauben an ihre Lehrbestimmungen beibringen, ihn mit allen seinen Heilsbedürfnissen von der Kirche abhängig machen, ihm also z. B. den Trost der Sündenvergebung lediglich auf dem Wege der kirchlichen Beichte in Aussicht stellen, überhaupt das christliche Leben ihm so in den von der Kirche angenommenen, traditionellen Formen beibringen und angewöhnen wird, daß ihm jenes auch nur in diesen denkbar erscheint, während die andere den Zögling zu selbständigem Erkennen der christlichen Wahrheit aus Schrift und Erfahrung anleiten, zu freiem Ergreifen des in Christo dargebotenen Heils durch persönlichen Glauben an Ihn ermuntern und befähigen und erst als Resultat dieser persönlichen innern Lebensgestaltung den Anschluß an die kirchliche Gemeinschaft herbeiführen wird. Letzteres ist freilich nicht in der abstracten Weise zu fassen, als ob der Eintritt in die Kirchengenossenschaft und somit das Berührtwerden von der Hand der Kirche erst aufgespart bliebe, bis die subjective Christianisirung vollendet wäre; die Kirche tritt schon an den Säugling heran, um ihn zu taufen, und nicht nur der letzte Unterricht vor der Confirmation, sondern auch was von Anfang durch Eltern und Lehrer zur christlichen Bildung des Kindes gethan wird, das thut die Kirche; denn Eltern und Lehrer sind Genossen und damit auch Organe der Kirche. Aber eben das Institut der Confirmation als nothwendiger Bedingung für die Zulassung zur Communion, und die allgemein anerkannte Praxis, wornach nicht schon die Taufe, sondern erst die Confirmation endgültig über die Confession des Zöglings entscheidet, stimmt doch damit zusammen, daß, obgleich die Kirche auf die Christianisirung des Zöglings von Anfang an und fortwährend hinarbeitet, und obgleich sie in der Kindertaufe seine Zugehörigkeit zu ihr schon anticipirt und (s. d. Art. Taufe)

dazu berechtigt ist, doch in Wahrheit der volle, freie Anschluß an die Kirche durchs kirchliche Bekenntnis erst das Resultat jener — wenn man will: subjectiven — Christianisirung ist.

II. Kehren wir zu unserem Hauptsatze zurück, daß die Kirche wesentlich als eine Gemeinschaft von Menschen, als Verein, gefaßt werden muß, so führt uns dies einerseits auf ihre Nothwendigkeit zurück, andererseits werden wir von diesem Punct aus auch auf die Unterscheidung der Kirche als eines einheitlichen und unvergänglichen Ganzen von der bloßen Summirung einer Menge einzelner, wechselnder Individuen geleitet. — Die Nothwendigkeit, daß eine Kirche als Erscheinungsform des Christenthums in dieser Welt, als historische Potenz existirt, daß das christliche Leben einen ihm eigenthümlich angehörigen Menschenverein stiftet, ist sowohl eine innere als eine äußere; d. h. da im Christenthum der treibende Hauptfactor die Liebe ist, so fühlen sich alle Gläubigen zum Anschlusse aneinander getrieben; die Liebe duldet keine Isolirung, einer will und muß — das ist psychologische Nothwendigkeit — dem andern das mittheilen, wovon ihm das Herz voll ist, und einer bedarf vom andern Trost, Rath, überhaupt manchfache geistliche Handreichung. Wenn also der Geist Christi eine gemeinschaftbildende Wirkung ausübt und dadurch der Stifter der Kirche wird, so schließt er sich damit an einen natürlich-menschlichen Trieb an; es bedarf außer dem Gebot der Liebe nichts weiteres, keine statutarische Verordnung; es bedarf nur einer göttlichen Kraft, um der Liebe Luft zu machen, um sie so zu reinigen und zu stärken, daß sie fähig ist, einen dauernden Bund zwischen den von Natur so wankelmüthigen, egoistischen Menschen zu stiften. Die äußere Nothwendigkeit aber liegt darin, daß ein Lebensprincip, wie das christliche, sich nicht als Ansicht einzelner oder höchstens als Tradition einer Familie, einer Schule forterben und erhalten kann, sondern daß ihm eine freie, aber umfassende Gemeinschaft zur irdischen Heimat dienen muß. Es soll und will die Welt umgestalten, deshalb muß es festen Fuß in der Welt selber fassen, muß in ihr eine historische Gestalt gewinnen; das kann nur sein in derjenigen Form, die wir Kirche nennen. In wiefern hiebei Universalität und Nationalität in Frage kommen, wird unter Ziff. III. beleuchtet werden. — Bleibt es uns nun bei alle dem feststehen, daß die Kirche wesentlich eine congregatio ist und durch das Sichzusammenthun einer Mehrheit von Menschen entsteht, so ist sie doch nicht die bloße Summe dieser sich sammelnden Menschen, so daß auch ihr geistiger Besitz nur gleichsam die Summe wäre, die aus der Addition des Glaubens, der Erkenntnis ꝛc. aller einzelnen sich ergäbe. Wir unterscheiden sie als Ganzes von der Summe des Einzelnen; sie ist — nach einer uns auch in andern Verhältnissen ganz geläufigen Anschauung — „moralische Person", d. h. sie wird als eine für sich bestehende, handlungsfähige, mit Rechten und Pflichten ausgestattete ethische Potenz angesehen, die, ob sie gleich realiter nur in der Vielheit der ihr zugehörigen Personen existirt, doch im Geiste als etwas über den Personen schwebendes, von ihnen und ihrer zufälligen Qualität unabhängiges angeschaut wird. Man kann dies die mystische Seite der Kirche nennen, nach welcher sie eben Gegenstand des Glaubens, nicht schon des Schauens, und in sofern eine unsichtbare ist. Wir sagen z. B. von der Kirche: sie bete an, sie segne, sie singe — wer ists denn eigentlich, der dies thatsächlich vollbringt? Die Klerikalen antworten: die Klerisei thue das; wir aber sagen: die Gemeinde thuts, sie thuts durch den Mund ihrer Liturgen, ihrer Dichter, oder auch in eigener Person in corpore (z. B. im Gemeindegesang). Wohl; aber wenn z. B. gebetet wird: „Allmächtiger Gott, wir sind hier gegenwärtig vor dir, zu hören alles, was uns in deinem Namen gesagt werden soll" — sind denn wirklich alle Individuen, aus welchen die Gemeinde örtlich zusammengesetzt ist, geschweige denn alle, die in ihren Listen als Getaufte eingetragen stehen, wirklich bereit, alles zu hören, was Gott ihnen sagen will? Oder wenn die Kirche singt: „Liebe, dir ergeb ich mich, dein zu bleiben ewiglich": ist das wirklich die ernstliche, aufrichtige Willensmeinung aller? Steht nicht das, was die Kirche singend, betend, predigend bekennt, oft so hoch,

daß selbst die Besten nur eben im gehobenen gottesdienstlichen Momente mit ihrem eigensten Bewußtsein so weit hinanreichen? Deshalb eben will der Sectengeist alle ausschließen, die in irgend einem Stücke noch dahinten sind hinter dem, was die Gemeinschaft bekennt, oder will er umgekehrt vom öffentlichen Gottesdienst, wenigstens vom Bekenntnis in Gesang und Liturgie alles ausschließen, was nicht in aller Munde wahr und wirklich ist, und das Reine und Vollkommene nur in gesetzlicher Weise gepredigt wissen. Beides ist falsch. Der Schwierigkeit ist aber auch nur zu entgehen durch jene Unterscheidung der Kirche als moralischer Person von allen einzelnen, die, was jene ausspricht, wohl als ihre innerste Gesinnung erkennen (sonst gehörten sie gar nicht zur Kirche), aber ihr factisches Zurückstehen hinter dem, was die Kirche ist und thut als ideale Persönlichkeit, die dennoch nicht bloßes Ideal ist, sondern eine nur für jetzt unsichtbare Realität hat, demüthig bekennen.

III. Die Kirche ist freier Verein, beruhend auf der Association derer, die an Christum glauben. Diese Association hat aber nicht nur den Trieb in sich, sondern sie ist durch die universale Bedeutung des Christenthums als welterlösender Religion ausdrücklich darauf angewiesen, die ganze Menschheit in ihren Kreis zu ziehen. Sie kann das, weil der christliche Begriff vom Menschen jeden Unterschied der Nationalität, des Geschlechts, der Bildung u. s. f. zu einem gleichgültigen Moment herabsetzt — hier ist nicht Jude noch Grieche, nicht Mann noch Weib, nicht Freier noch Knecht (Gal. 3, 28). Darin besteht auch ein fundamentaler Unterschied zwischen Kirche und Staat, daß für erstere an sich diejenigen Schranken nicht existiren, die für diesen nothwendig sind; denn vergrößert dieser sich zu einem Weltreiche, so steht auch schon sein Zusammenbrechen in nächster Aussicht. Allein nur die römische Kirche hat, da sie sich für die katholische, d. h. die allgemeine ausgiebt, diese Negirung der staatlichen Schranken und Differenzen thatsächlich und consequent durchzuführen versucht, hat aber eben damit sich in unaufhörlichen Conflict mit der staatlichen Gewalt begeben. Und wenn auch protestantische Theologen das Verhältnis von Staat und Kirche darauf hin ordnen wollen, daß diese einen universalen, jener nur einen nationalen Charakter habe, so treiben sie sich damit in einem abstracten Denken herum, das nie zu einem klaren und wahren Resultat führen kann. Man macht von dieser Seite nicht selten den protestantischen Fürsten den Vorwurf, sie hätten die evangelische Kirche schon von vornherein dadurch in schiefe Stellung, ja unwürdige Knechtschaft gebracht, daß sie, indem jeder sein Land reformirte, die Kirche in Landeskirchen zerschlagen haben — ein Begriff, den die Schrift nicht kenne, und der, weil er das Moment der Universalität oder Katholicität aufhebe, eigentlich eine contradictio in adjecto sei. Wir unsererseits haben im Gegentheil die Ueberzeugung, daß die Landeskirche die wahre, concrete Form für die Existenz der Kirche ist. Denn 1) ein Verein, der die ganze Menschheit umfassen soll, kann nur auf geistige Weise wirklich sein: ich kann alle Menschen als Brüder erkennen, für alle beten, kann nach den entferntesten Puncten hin meine Liebe ihre Gaben senden lassen, aber ein wirkliches Zusammenleben, ein gemeinsames Handeln des ganzen Menschengeschlechtes ist — abgesehen von anderem — schon physisch unmöglich. Selbst die römische Kirche, die so viel Gewalt und List anwendet, hat dies nur in höchst unvollkommener Weise vermocht und selbst ihre wirklichen Erfolge sind großentheils nur eine scheinbare Verwirklichung jener Idee. 2) Die evangelische Kirche, zufrieden mit dem Glauben an eine geistige Zusammengehörigkeit aller in der weiten Welt zerstreuten wahrhaft Glaubigen, begehrt keinen äußeren Zusammenschluß aller durch gemeinsames Regiment und gleiche Lebensformen; da ihr die Verfassung, überhaupt das Anstaltliche an der Kirche nicht auf göttlicher Stiftung beruht, sondern etwas aus natürlichen Prämissen hervorgegangenes, historisch gewordenes ist, so läßt sie eine Mannigfaltigkeit verschiedener Kirchenformen nach Zeit und Ort willig zu; sie fordert bloß reine Verkündigung des Wortes Gottes und schriftgemäße Spendung der Sacramente, das aber ist beides in den mannigfaltigsten Formen gleich gut möglich. Andererseits aber geht sie auch nicht

bis zu dem Extreme, wie die Independenten, daß jeder Haufe von Christen, die persönlich zusammentreten, von jedem andern Haufen unabhängig für sich ein Gemeindeleben führe; das wäre namentlich dem deutschen Protestantismus zu ungemüthlich; der Independentismus ist nur in den Heimatländern alles Egoismus, in England und Amerika möglich. Vielmehr ist es die Nation, die Landesgemeinde, die der echte Protestantismus zur Landeskirche machen will, die nicht nur durch reine Lehre und reines Sacrament, wie alle wahren Kirchen in der Welt verbunden, sondern noch bestimmter durch einheitliche Organisation und einheitliches Regiment und durch Gleichheit der gottesdienstlichen Formen auch äußerlich als Gemeinschaft sich darstellen soll. Denn der Geist des neuen Bundes ist zwar an keine Nation gebunden, aber er zerstört die nationalen Bande ebensowenig als irgend ein anderes natürliches Band, sondern schließt sich an sie an und füllt diese Naturformen mit geistigem Inhalt. Die natürliche Einheit einer Nation, deren umfassendste und entwickeltste Erscheinungsform der Staat ist, beruht auf der ursprünglichen Stammeseinheit, deren Gefühl sich auch unter den mannigfachsten politischen Verschmelzungen oder Trennungen im Kern des Volkes forterhält, und demgemäß auf der Gleichheit der Sprache, der Geschichte, des Charakters; unter den gemeinsamen Lebensinteressen nun steht oben an das religiöse. Das Christenthum schließt keine Nationalität von sich aus, es schließt sich vielmehr an jede Nationalität an, kleidet sich in nationales Gewand, ohne darum seine Universalität zu verlieren. Wer wollte läugnen, daß z. B. der französische Protestant, eben weil er Franzose ist, ein vom deutschen Protestanten ganz verschiedenes Gepräge hat, so sehr, daß er oft weit weniger vom französischen Katholiken unterschieden zu sein scheint, als vom deutschen Glaubensgenossen? So ist die englische Frömmigkeit eine specifisch englische, und darum in vielem von der deutschen verschieden, selbst wo das Dogma gleichlautet. Das Leben ist stärker als die geschriebenen Formeln. Deshalb ist es ganz der normale Gang und Stand der Sache, daß die Kirche als Landeskirche existirt; wie die übrigen Interessen, so soll auch das höchste ein der Nation gemeinsames sein, auch in ihrem religiösen Leben will und soll sie — ähnlich wie im kleinen Kreise die Familie — als Nation sich wissen, als Nation vor Gott treten, d. h. das Volk will und soll sich zur Kirche constituiren. Liegt doch dieser Trieb, diese innere Nothwendigkeit selbst in der katholischen Kirche z. B. dem Gallikanismus zu Grunde; und wenn heute das Missionswerk in einer heidnischen Landschaft eine entsprechende Ausdehnung gewinnen würde, so würde sicherlich darauf hingearbeitet werden, das Land als solches zu christianisiren; dadurch erst, daß auch die weltliche Regierung die christlichen Ideen in ihre Rechtsbegriffe aufnähme, und das ganze Volk als solches ein christliches wäre, wäre der Zweck der Mission erfüllt. Daß durch die vielfachen Territorialwechsel der neuern Zeit das landeskirchliche Princip überall durchbrochen ist, hebt die Richtigkeit desselben nicht auf. Diese geographische Einheit der Kirche, als organischer Form des religiösen Volkslebens, mit der Nation, zerstört auch nicht das Bewußtsein der Gemeinschaft mit fremden Landeskirchen, so weit sie auf dem Boden derselben evangelischen Wahrheit stehen, ja mit allen wahrhaft christlichen Elementen, wo sie immer in der Welt sich finden mögen. Diese Gemeinschaft kann, wenn Bedürfnis vorhanden ist, sich äußerlich in Allianzen, Conferenzen, Kirchentagen oder wie sonst kund geben, oder sie kann sich auf geistigen Verkehr, auf literarischen Austausch beschränken; zu Einer Kirche aber verschmelzen mit alle dem die Landeskirchen niemals und sollen es auch nicht, bis der Tag kommt, da Ein Hirte und Eine Heerde sein soll.*)

*) Sehr gut hat Dr. Eduard Nägelsbach in der gegen altlutherisches Separationsgelüste gerichteten Schrift: „Ueber kirchliche Gemeinschaft und Austritt aus der Kirche" (Erlangen 1854) S. 49 gesagt: „Ich stelle mich entschieden auf den landeskirchlichen Standpunct, weil derselbe allein der wahrhaft kirchliche ist. Er ist auch der wahrhaft deutsche und wahrhaft lutherische. Ich habe oft Franzosen sagen hören: „Les Allemands sont kirchlich," weil sie in ihrer Sprache

IV. Durch Obiges hat sich uns der Begriff der Kirche, also das Subject genau bestimmt, dessen pädagogische Thätigkeit wir nun anzugeben haben. Daß ihr überhaupt eine solche zukommt, daß es nicht ein Eingriff in ein fremdes Amt ist, wenn die Kirche sich als zur Erzieherin berufen achtet, das liegt im Wesen des Christenthums selbst, dessen Trägerin die Kirche ist, es liegt in dem engen Zusammenhange, der zwischen Erlösung und Erziehung besteht, sofern die letztere das menschliche Werkzeug ist, durch welches jene göttliche That sich an den Einzelnen successiv vollzieht. Wie nach Tit. 2, 11. 12. die in Christo erschienene χάρις eine παιδεύουσα ist, so muß diejenige Gemeinschaft, in der sich jene χάρις eine irdische Wohnstätte, einen Leib bereitet hat, durch die sie auf Erden nicht bloß sichtbar wird, sondern auch auf die Welt wirkt, ebenfalls eine erziehende Wirksamkeit ausüben. Die Kirche thut das in manchfacher Weise, im Großen und im Kleinen, mittelbar und unmittelbar. Ins Große gewirkt hat sie in der ersten Hälfte des Mittelalters. Sie hat die rohen Völker zu gesitteten Nationen erzogen, hat geistige Interessen und Kräfte in ihnen geweckt, hat den wilden Leidenschaften Zügel angelegt und mildere Lebensgewohnheiten zu Stande gebracht. Die Mittel, wodurch sie das bewerkstelligte, waren, wie bei aller Erziehung, theils das belehrende Wort, das durch die Macht der Wahrheit wirkt, theils aber, und allerdings noch viel mehr, sowohl dem Charakter der römischen Kirche als der Roheit der Zeiten gemäß, der disciplinarische Zwang, der darum ausgeübt werden konnte, weil und so lange der superstitiöse Glaube an die päpstliche und priesterliche Gewalt über das Seelenheil im Bewußtsein der Fürsten und Völker festsaß. In dieser Art ins Große gewirkt zu haben, kann sich in allweg die evangelische Kirche nicht rühmen; wie oft klagt Luther über seine Deutschen, sie seien wilde Bestien, die sich nicht wollen zähmen lassen; wie tief beugt es ihn, daß das Evangelium, das nun doch frei allenthalben erschalle, die Sitten des großen Haufens so wenig bessere, ja daß die evangelische Freiheit von so vielen zu desto ärgerer Zügellosigkeit misbraucht werde! Zu Zeiten hat freilich die Kirche nicht gethan, was sie diesfalls thun sollte und konnte; über ihren Lehrstreitigkeiten vernachläßigte sie die Seelsorge, über den Controverspredigten ward die Erbauung versäumt, und die Kirchenzucht fruchtete vielfach nichts, weil sie so oft nur gegen gemeines Volk angewendet wurde, den Sünden der großen Herren gegenüber jedoch machtlos oder feige war. Aber wenn diese Uebelstände auch hinweggedacht werden, so liegt schon im Princip des Protestantismus etwas, das eine ins Große gehende und in imposanten Formen auftretende Erziehungsthätigkeit desselben nach Art des Katholicismus von vornherein erschwert. Wo der Priester wie ein Wesen höherer Art dem Laien gegenübersteht, da ist der Laie zur Unmündigkeit verurtheilt. So sind in der That dem mittelalterlichen Papstthum gegenüber die Völker unmündig, darum eben hat jenes das Recht und die Pflicht, sie zu erziehen. Der Protestantismus, so wenig er von Volkssouveränität im modernen Sinn weiß, so gewiß erklärt er doch principiell (in der evangelischen Fundamentalidee des allgemeinen Priesterthums) den Laien für mündig dadurch, daß er im Besitze des Wortes Gottes und daß der heilige Geist nicht an die Ordination gebunden ist. Diese Mündigerklärung erfolgte freilich nicht so, wie

kein Wort für eine Sache haben, die ihrer Landesart und Sitte fremd ist. Daß auch das Ganze seine Bedürfnisse hat" (hier sagen wir noch bestimmter: daß eine Nation als solche ihre gemeinsamen religiösen Bedürfnisse, Anschauungen, Interessen, Ausdrucksweisen hat), „und daß ihretwillen der Einzelne sich unterordnen und — zwar nicht sein Seelenheil, denn das ist geborgen, so lange er seine Bibel hat, aber — seine Ideale opfern muß, das vergessen auch unter uns solche, die doch die Repräsentanten lutherischer Kirchlichkeit sein wollen. Die Väter unserer Kirche hatten so sehr die Ueberzeugung, daß alle in einem Territorium zusammenlebenden Glieder der Kirche auch kirchlich zusammen gehen müßten, daß sie diese kirchliche Einheit für die conditio sine qua non des Bestehens der Kirche hielten." — Daß damit nicht einem despotischen Territorialismus das Wort geredet oder der Weg gebahnt wird, ist Sache weiterer, nicht hieher gehöriger kirchenrechtlicher Erörterung.

etwa eine Amnestie verkündigt wird. Luther selbst war weit entfernt, die Massen für mündig zu erklären — wie bewegt ihn bald Zorn, bald Erbarmen, wenn er vom „Pöbel" redet —, aber principiell ist trotz alledem die alte Stellung zwischen Klerus und Laien aufgegeben, und darum auch ein ferneres Zuchtmeisteramt der Kirche nach alter Weise unmöglich. Oder vielmehr: die Kirche wird auch ferner erziehen, aber es ist nicht der Klerus, der die Laien, nicht mehr der Priester, der das Volk erzieht, sondern die Gemeinde, wie sie in ihren mündigen Gliedern lebendig existirt, wie sie aber speciell in ihren dazu vorgebildeten Organen, den amtlich berufenen Männern und gesetzlich aufgestellten Behörden sich repräsentirt, erzieht diejenigen, die ihr anvertraut sind als Unmündige, damit auch sie zu jener christlichen Volljährigkeit gelangen, von welcher Eph. 4, 13. 14. die Rede ist. Diese Unmündigen sind

1) Die Kinder. Die Kirche nun erzieht sie a. dadurch, daß die Eltern, welche Genossen der Kirche sind, sie in dem Sinne erziehen, der durch die Taufe ihnen als Sinn und Meinung der Kirche vorgehalten wird. Nicht nur aber ist die Kirche schon in den Eltern repräsentirt, sondern sie vergißt auch nicht, dieselben je und je auf Grund der Schrift an ihre Pflicht zu erinnern; indem sie den Eltern über christliche Erziehung predigt, indem sie auf dem Wege der Privatseelsorge zur Erziehung Rath giebt oder auch dem Säumigen seine Schuld vorhält und sein Gewissen schärft, erzieht sie selbst, nur auf mittelbare Weise. Außerdem ist hieher noch zu rechnen das Institut der Taufpathen; ihnen hat die mittelalterliche Kirche aufgegeben, den Täufling das Credo, pater noster &c. zu lehren, und wenn in der Gegenwart die Pathenschaft auch meist zu einer leeren Form herabgesunken ist: das bleibt doch als Sinn dieses kirchlichen Instituts unverrückt stehen, daß der Pathe sich der Kirche für die christliche Erziehung des Kindes feierlich verbürgt. Wo aber Eltern und Pathen durch eigene Schuld oder durch Unglück in eine Lage versetzt sind, daß von ihnen trotz aller Mahnung eine christliche, ja auch nur menschliche Erziehung gar nicht zu hoffen ist: da ist es, im Zusammenhange mit kirchlicher Armenfürsorge, Aufgabe der Kirche, für Unterbringung solcher verwahrlosten Kinder an Orten zu sorgen, wo das ihnen gewährt wird, was die Heimat ihnen versagt. Ob Institute dieser Art auch von Privaten oder vom Staate errichtet sind (wie die Staatswaisenhäuser und die Rettungsanstalten), oder ob die Unterbringung in Familien durch die Gemeindebehörden anzuordnen ist: immer ist es die Kirche, die kraft der ihr inwohnenden Liebe zur Betreibung und Ausführung der Sache zu allermeist die Hand bieten muß. Aber b. auch unmittelbar sucht die Kirche durch ihre amtlichen Organe erziehend zu wirken. Sie nimmt die Kinder durch Katechese und Confirmationsunterricht und die sich daran anschließende specielle Seelsorge in geistliche Pflege; sie läßt dieselben an ihrem Cultus Theil nehmen*) und richtet eigene Kindergottesdienste in katechetischer, homiletischer, liturgischer Form ein (wie Sonntagskinderlehren, Kinderpredigten &c.). Man kann immerhin (mit Schleiermacher, Erz. L. S. 183) sagen, das unmittelbare Eingreifen der Kirche in die Erziehung sei ein bloßes Supplement der Familienerziehung; die kirchliche Gemeinschaft müße sich auf die Familien verlassen können (S. 182), und es könnte ganz recht sein, wenn die Kirche nur schwachen Antheil an der Erziehung nähme, unter der Voraussetzung nämlich, daß die christliche Gesinnung in der rechten Intensität überall gleichmäßig verbreitet wäre (S. 184). Selbst das Bestehen theologischer Bildungsanstalten, also einer kirchlichen Erziehung wenigstens für die künftigen Geistlichen wäre alsdann

*) „Der Pastor muß in den Predigten oft auf die Kinder Rücksicht nehmen; wenn er verlangt, daß die Lehrer sie zur Kirche führen sollen, muß er auch nicht vergessen, daß sie da sind. Die Eltern hören es gern, wenn die Kinder in der Predigt angeredet und ermahnt werden, und die Kinder fühlen, daß sie auch ein Recht in der Kirche haben, wenn hin und wieder etwas vorkommt, das ihre Pflichten und Verhältnisse angeht." Erinnerungen aus dem Leben eines Landgeistlichen, in der Evangel. Kirchenzeitung 1860, Novemberheft, Nr. 89, S. 1062. f.

nicht mehr nothwendig, wenn „die geschichtliche Bildung, die zur Darstellung des christlichen Gesammtlebens gehört, eine allgemeine sein würde." Letztern Gedanken haben Schleiermachern wohl seine Erinnerungen von Herrnhut her nahe gelegt. Allein, was diesen Punct anbelangt, so fehlt es ja gerade dort auch nicht an theologischen Instituten (s. d. Art. Herrnhut); die wissenschaftliche Theologie wird niemals Gemeingut werden, wie Glaube und Gesinnung es werden kann und soll; wird einst die Erkenntnis der Wahrheit, d. h. das Schauen derselben ein gemeinsames Gut der Erlösten, so ists mit der Wissenschaft wie mit der Weissagung zu Ende. Aber auch den kirchlichen Volksunterricht, die Katechese, können wir nicht in der Art als bloßes Supplement für die lückenhafte häusliche Erziehung zum Christenthum betrachten, daß, wenn eines Tags das Haus diese Lücken selbst ausfüllen würde, dann die Kirche, d. h. ihre amtlichen Repräsentanten, nichts mehr in dieser Richtung persönlich zu thun hätten. Erstlich würde dem Geistlichen als Seelsorger die wichtigste Basis seiner ganzen seelsorgerlichen Einwirkung auf die Gemeinde genommen sein, wenn er nicht mit der Jugend derselben in persönlichem Verkehr stünde; erfahrungsmäßig knüpfen sich gerade durch diesen die festesten Bande zwischen Seelsorger und Pfarrkind. Ja auch für die Gegenwart schon ist der Verkehr des Geistlichen mit den Kindern in der Gemeinde eines der wichtigsten Vehikel, wodurch er mit den Eltern und der ganzen Familie in Berührung kommt, wodurch persönliches Vertrauen zu ihm geweckt und erhalten wird. Also schon um ihrer selbst und ihrer allgemeineren Zwecke willen müßte die Kirche, wenn auch (nach Luthers Idee) jeder Hausvater Kinder und Gesinde den Katechismus recht lehren könnte, dennoch einen Antheil an diesem Geschäfte für ihre amtlichen Vertreter sich vorbehalten. Dazu kommt aber ein zweites. Jede Familie, auch wenn sie von lauterer Gesinnung ist und sich als christliche Familie ausweist, hat einen bestimmten, individuellen Typus, der theils durch die Persönlichkeit der Eltern, durch deren Lebensgang und Bildungsstufe, theils durch Familientradition bedingt ist. Dadurch entsteht eine große Ungleichheit in Bezug auf die Enge oder Weite des geistigen Horizonts, auf mehr evangelische oder mehr gesetzliche Auffassung der sittlichen Lebensaufgaben, ja selbst in Bezug auf die Ausdrucksweise für die gemeinsamen religiösen Anschauungen. Diesem Familientypus gegenüber repräsentirt der Geistliche, der auf der Höhe der wissenschaftlichen Bildung zu stehen berufen ist, das Allgemeine, das Objective; es strömt der Segen der Wissenschaft, überhaupt des allgemeinen geistigen Lebens reinigend, mildernd, befreiend und erhebend durch ihn in die Gemeinde ein; und gerade der noch bildsamen Jugend muß sich — in der für sie geeigneten Form — diese Strömung zuwenden. Nun kann es freilich geschehen, daß z. B. ein Hausvater gerade auf den Typus, den er trägt, einen so ausschließlichen Werth legt, daß er sein Kind eben wegen der Stellung, die der Geistliche dem vorhin Gesagten zufolge einnimmt, dem Unterrichte desselben zu entziehen entschlossen ist. Ist freilich der fragliche Geistliche ein Mensch, der Antichristliches lehrt, oder der durch seinen Wandel Aergernis giebt, so daß es für den rechtschaffenen Hausvater wirklich Gewissenssache wird, dem Einflusse desselben kein Kind auszusetzen, dann ist es Pflicht der leitenden Behörden, solch einen Mann zu entfernen, d. h. nicht ihn einer andern Gemeinde aufzuzwingen, sondern ihn zu entlassen. Aber jene Weigerung hat oft auch nur den bornirten Eigensinn eines dem Sectengeiste verfallenen Vaters, vielleicht auch rein persönlichen Haß gegen den Geistlichen zu ihrem Grunde. Was ist dann zu thun? Hat die Kirche ein Zwangsrecht gegen die Eltern, daß sie ihre Kinder ihr anvertrauen müßen, wie dem Staate ganz unzweifelhaft das Recht des Schulzwanges zusteht? Wir müßen die Frage verneinen, denn ein unmittelbares Recht auf die Kinder steht der Kirche nicht zu, da überhaupt die Zugehörigkeit zu ihr Sache der freien Entschließung ist. Die Schrift weiß von einem solchen Rechte der Kirche keine Sylbe; sie erkennt es einzig den Vätern zu, so jedoch, daß die Aussprüche Jesu Matth. 19, 29. Luc. 18, 29. auch die Gränze der väterlichen Macht über des Kindes Seele deutlich erkennen lassen. (S. darüber die lichtvolle Auseinandersetzung in Puchta's „Einlei-

tung in das Recht der Kirche" Leipz. 1840. S. 83 ff., wo unter anderem gesagt wird: „Der Kirche steht keine positive Zwangsmaßregel [in obiger Beziehung] zu. Sie kann nicht gegen den Willen des Vaters über die Erziehung disponiren, denn sie hat kein Recht an die Kinder, nicht ihr ist die Zucht derselben durch das göttliche Gebot [Eph. 6, 4.] als ihre unmittelbare Thätigkeit anbefohlen, sie kann daher nur mittelbar, durch den Vater, welcher ihr angehört, auf sie einwirken. Und sie hat in diesem Fall keine andern Mittel, als die ihr überhaupt bei Verletzung kirchlicher Pflichten gegen ihre Mitglieder zustehen. Dies wird namentlich auch für den Fall gelten müßen, wenn der Vater seine Kinder für eine andere Confession erziehen läßt.") Puchta erinnert namentlich mit vollem Rechte, daß die Taufe noch keine solche Gewalt über das Kind rechtlich begründe. Nicht nur ist es eine der impertinentesten Anmaßungen des katholischen Klerus, die in der Mortara-Geschichte vor einigen Jahren in ihren schändlichen Consequenzen recht zu Tage kam, daß derselbe behauptet, jeder Getaufte sei als solcher der katholischen Kirche leib- und seeleneigen, und sie hätte das Recht, alle Getauften, heißen sie auch Protestanten, mit Gewalt zum Gehorsam gegen sie zu zwingen, zur Zeit sei bloß die Ausübung dieser Gewalt physisch behindert: sondern auch die evangelische Kirche kann darauf, daß ein Kind von ihr getauft worden, kein nachheriges Zwangsrecht begründen, weil, wie oben bemerkt, die Kindertaufe noch nichts über die Confession entscheidet. Tritt also der Fall ein, daß ein Vater sein Kind der Kirche, zu der er selber sich äußerlich noch bekennt, nicht zu Unterricht und Einsegnung übergeben will, so bleibt nichts übrig, als daß demselben vorgehalten wird, daß er, wenn er hierauf beharre, nicht nur dem Kinde den Zutritt zur kirchlichen Gemeinschaft, namentlich zum h. Abendmahl, unmöglich mache, also wohl bedenken solle, ob nicht sein Kind dereinst diesen Eigensinn des Vaters verwünschen werde, sondern daß er selber da durch einen Widerspruch gegen die Kirche, ja einen Haß und eine Verachtung gegen sie verrathe, die sein eigenes Bleiben in ihr, seine fernere Anerkennung als Glied der Kirche, seine Theilnahme an ihren Gnadenmitteln unmöglich mache. So gewiß es eine Regel kirchenpolitischer Weisheit ist, solche Individuen nicht eiligst hinauszudrängen, sondern ihnen Zeit zur Ernüchterung zu lassen: so gewiß fordert die Würde der Kirche, daß solches Zusehen nicht in infinitum geht. Uebrigens aber muß die Gesetzgebung dafür sorgen, daß das Kind, wenn es im Widerspruche mit den Eltern kirchlich confirmirt werden will, gegen die elterliche Gewalt geschützt, und zu dem Behufe ein Termin, von wo an es sich frei entscheiden darf, — das sogenannte Unterscheidungsjahr — festgesetzt wird. Umgekehrt aber fordert dieselbe kirchliche Regierungsweisheit, daß, so lange ein Vater seine Kinder der kirchlichen Pflege nicht entzieht, auch er selbst, sogar wenn er der activen Theilnahme am kirchlichen Leben sich längere Zeit enthalten hätte, doch noch als Glied der Kirche betrachtet, d. h. in Geduld getragen werden muß; die kirchliche Einwirkung auf die Kinder läßt immer noch hoffen, daß er das Band nicht völlig gelöst habe, und, ohne daß der Geistliche durch die Kinder den Vater speciell bearbeiten zu lassen versucht (wie hiezu wohl öfters der Beichtstuhl in der katholischen Kirche benutzt wird), kann dennoch auf diesem Wege von selbst ein stiller Einfluß auf des Vaters Sinn stattfinden.*)

c. Beides, mittelbare und unmittelbare Einwirkung auf die Erziehung wird der Kirche ferner überall zugestanden, wo und in so weit ihr die Leitung der Schule ganz oder theilweise anvertraut ist. Die geschichtliche Nachweisung über das Verhältnis der Kirche zu den verschiedenen Arten von Schulen, über die Entstehung und Fortentwicklung dieses Verhältnisses ist Sache der besonderen das Schulwesen betreffenden Artikel; die einfachen Gründe aber, worauf das Recht wie die Pflicht der Kirche beruht, jenen Einfluß auf die Schulen auszuüben, sind folgende:

*) Vgl. den Artikel über die Dissidentenkinder in den christlichen Schulen, in der Neuen evangel. Kirchenzeitung, redig. von Meßner. 1860, Nr. 11, S. 171 ff.

α. Zum Begriff einer christlichen Schule (und christlich muß in christlichen Landen jede Schule sein, weil Lehrer und Schüler Christen sind) gehört es wesentlich, daß sie nicht ein bloßes Aggregat von Lehrern, Lehrfächern und Lehrstunden für ein Aggregat von Schülern, sondern ein organisch verbundenes, lebendiges Ganzes ist, dessen einzelne Kräfte, Mittel und Zwecke allesammt einem gemeinsamen Hauptzwecke, dem der christlichen Bildung dienen, und ebenso ein gemeinsames Leben — was man Schulleben nennt — führen, eine civitas darstellen. Aus diesem innern und äußern Organismus nun läßt sich das religiös-sittliche Moment, das den Kernpunct aller Bildung, nämlich Gesinnung und Charakter betrifft, nicht nur nicht ausscheiden, sondern es nimmt, wenn auch in den gelehrten Anstalten nicht wie in der Volksschule als Lehrgegenstand unter den Lehrfächern, doch als Hauptfactor in der Erziehung, als das den Geist der Erziehung bestimmende Moment eine dominirende Stellung ein. Ist aber dem also, so folgt, daß die Kirche, als Trägerin des religiösen Gesammtlebens in den Kreis ihrer Interessen, unter die Gegenstände ihrer Sorge und Thätigkeit auch jene Anstalten aufnehmen, und daß, wenn auch im Laufe der Zeiten eine immer größere Theilung der Arbeit nothwendig wird, wenn also die Diener der Kirche nicht mehr als solche schon im Stande sind, den Unterricht in allen Pensen selbst zu geben, weil die einzelnen Wissenschaften immer größere Dimensionen annehmen, doch immer in Bezug auf die Ertheilung des religiösen Unterrichts und auf die in solch einem Institut gehandhabte Erziehung ihnen Cognition und Einfluß zustehen muß. Wie wäre doch der Bildungszweck verfehlt, wenn neben allem sonstigen Wissen die jungen Leute sittlich roh oder religiös verwahrlost oder gar positiv irreligiös aus den Händen der Lehrer ins Leben zurückträten? Allein die Frage nach Recht und Pflicht der Kirche im engern Sinne ist damit keineswegs erledigt. Man kann vollständig zugeben, daß die Kirche auch den Gymnasisten sittlich und religiös zu erziehen hat, und dennoch bestreiten, daß der Klerus sich am Unterricht und an der Leitung des Gymnasiums zu betheiligen habe. Ist denn die Kirche der Klerus und der Klerus die Kirche? Nein; der echte Protestantismus darf die ecclesia synthetica nicht so von der repraesentativa scheiden, als ob jene nicht auch sich selbst zu repräsentiren vermöchte. Haben wir oben anerkannt, daß wenn Vater und Mutter ihr Kind christlich erziehen, alsdann die Kirche in ihnen und durch sie das eigentlich erziehende Subject ist, die kirchliche Erziehung also nicht da erst anfängt, wo der Pfarrer das Kind unter seine Hände bekommt: so ist klar, daß, auch wenn kein Geistlicher über die Schwelle eines Gymnasiums tritt oder im Rathe der Studienbehörden Sitz und Stimme hat, wenn nur die Lehrer selbst, mögen sie Philologen oder Mathematiker oder was sonst sein, nach Gesinnung und Charakter Christen sind, die zur Kirchengemeinschaft sich halten, alsdann in Wahrheit die Kirche es ist, die auch im Gymnasium erzieht. Daß dies der normale Zustand wäre, ist außer Zweifel; Gymnasiallehrer von christlichem Charakter werden sogar leicht ein Mistrauenszeichen darin sehen, wenn ihnen der Religionsunterricht abgenommen und einem Geistlichen übergeben wird. Aber es ist eben so gut möglich, daß gerade Männer solchen Charakters diese Einrichtung wünschen oder gutheißen. Denn auch wo die persönliche Gesinnung eine durchaus christliche und kirchliche ist, nimmt doch der wissenschaftliche Beruf die innere und äußere Thätigkeit z. B. eines Lehrers der griechischen Sprache oder der Naturwissenschaften u. s. f. dermaßen in Anspruch, daß er der Religionswissenschaft und ihrer Literatur nicht in der Ausdehnung sich widmen kann, wie der Mann vom Fache. Dies aber, die wissenschaftliche Beschäftigung mit seinem Lehrgegenstand, ist zu einer tüchtigen Behandlung desselben in höheren Anstalten (ja auch in den niederen und niedersten) ebenso nothwendig, wie jedes andere Lehrfach eine wissenschaftliche Basis bei dem haben muß, der es betreibt. Wir sehen also: wenn wir es für geeignet erklären, daß die religiöse Seite des Unterrichts am Gymnasium einem Theologen übergeben werde, so ist die Meinung nicht die, als wäre nur durch diesen die Kirche repräsentirt, als wäre nur er der Träger ihrer Interessen; nicht sowohl als

Kirchenmann, sondern eben als Theologen haben wir ihn dabei im Auge, der seine ganze Kraft und Zeit auch der wissenschaftlichen Durchforschung seines Lehrgegenstandes widmen kann, wozu aber allerdings noch das weitere, specifisch kirchliche Moment kommt, daß der Theolog, der doch immer zugleich Prediger sein wird oder Pastor werden will, fortwährend mit der Gemeinde und dem Gemeindeleben in einer viel näheren Verbindung bleibt, als es auch dem wohlgesinntesten Lehrer des Griechischen oder Lateinischen in der Regel möglich sein wird. Verlangen wir dann noch für einen solchen Vertreter der Kirche am Gymnasium, daß er an den gemeinsamen Berathungen des Lehrercollegiums Theil nehme und daß ihm zur persönlichen seelsorgerlichen Einwirkung auf die Schüler der Weg durchaus offen gelassen werde, so ist dies nur eine Sache der Billigkeit; er ist damit den übrigen Lehrern einfach gleichgestellt. Wenn es endlich als ein Recht der Kirche beansprucht werden muß, daß auch jede Centralbehörde für die Leitung des Studienwesens einen Vertreter der Kirche in ihrem Gremium habe, so beruht dies wieder nicht auf der Voraussetzung, als ob die übrigen Mitglieder sich um Christenthum und Kirche nichts kümmerten — wäre das der Fall, so würde jener einzige eine sehr wirkungslose Stellung gegen die übrigen haben —, sondern es ist auch hier die Einsicht maßgebend, daß wer ex officio die Interessen der Kirchen zu wahren, in ihrem Namen zu reden und zu handeln hat, doch dies allseitiger und energischer thun wird, als derjenige, dessen Gesinnung wohl die gleiche, dessen amtliche Stellung aber eine andere, dessen Interesse also zum mindesten ein getheiltes ist.

β. Findet das sub α. Gesagte seine Anwendung auf alle Gattungen höherer Lehranstalten, so ist das Verhältnis der Kirche zur Volksschule (s. d. Art.) ein noch engeres. Man kann sich nicht etwa darauf berufen, die Volksschule sei die Tochter der Kirche, denn es liegt der Beweis vor, daß dem nicht also ist; auch würde das bloß historische Factum der Stiftung die innere Zusammengehörigkeit keineswegs für sich allein schon begründen. Diese Begründung liegt vielmehr in folgendem. Wie sich geschichtlich die deutsche Volksschule aus den Katechismusübungen entwickelt hat, die der Küster, zumeist am Sonntag Nachmittag, mit der Jugend vorzunehmen hatte; wie sich ihr ganzer Bestand in Lehre und Uebung krystallisirend an diesen Mittelpunct angeschlossen hat: so ist heute noch und hoffentlich allezeit der Mittelpunct der christlichen Volksbildung die Religion. (S. z. B. Lattmann, über die Frage der Concentration, S. 24 ff., wo der Volksschule als ihr Centrum die Religion, wie dem Gymnasium die Humanität, der Bürgerschule die Nationalität als Kern ihrer Aufgabe zugewiesen wird, natürlich ohne darum von der Humanität und Nationalität die Religion auszuschließen.) Die Religion ist des Volkes Metaphysik, sie ist das, was seine Weltanschauung bestimmt, indem sie ihm das Reich des Idealen aufschließt. Hat man neuerlich behaupten hören, die Volksschule müße weltlich sein, oder sie habe das Volksleben in seiner Realität fortzupflanzen (Sätze von Dr. Anhalt, in der Schrift: Die Volksschule und ihre Nebenanstalten, Jena, 1846), so ist auf letzteres von Grube (Päd. Studien u. Kritiken, Leipzig, 1860, S. 37) richtig entgegnet worden, daß zu dieser Realität das kirchliche Leben zum mindesten auch gehöre; und selbst das Prädicat „weltlich“ scheuen wir uns nicht in derjenigen Ausdehnung zu fassen, in welcher es das Kirchliche, d. h. das Religiöse in seiner zeitlichen Erscheinung, als eines der Interessen, die in der Welt, d. h. im gesammten Complex der historisch sich entwickelnden Wirklichkeit, als treibende Kräfte vorhanden sind, mitbegreift. Eben weil wir gut protestantisch den Gegensatz des Weltlichen und Geistlichen weder in römisch-klerikalem noch in pietistischem Sinne nehmen, ist uns auch das Verhältnis des Staates zur Kirche sowohl im allgemeinen als in Bezug auf die Rechte beider an Schule und Erziehung ein viel einfacheres und klareres, als es je werden kann, wenn man, wie es meist geschieht, von einer andern Auffassung jenes Gegensatzes ausgeht. Wie die Welt der Complex alles zeitlichen Lebens mit allem ohne Ausnahme ist, was in den Bereich des letzteren fällt und darum auch das Ewige, Göttliche in soweit mit umfaßt, als dasselbe eine zeitliche Gestalt annimmt,

als es in die Geschichte hereintritt: so ist auf dem Gebiete der einzelnen Nation der Staat diese alles umfassende Peripherie. Innerhalb derselben sind nun die verschiedenen Interessen durch besondere Sphären repräsentirt, und unter diesen das religiöse Leben durch die Kirche. Insofern der Staat Raum schaffen und Schutz gewähren muß für sie wie für jedes andere Gebiet des gemeinsamen Lebens, für die Wissenschaft, für das Recht u. s. w., ist die Kirche vom Staat abhängig und muß es sein, denn sie bedarf seiner Anerkennung und seiner Protection, weil er die physische Macht in Händen hat, die sie niemals im Besitz haben und deren Schutz sie doch nicht entbehren kann. Aber daraus fließt nun keineswegs ein Recht des Staates, sie auch in ihrer eigenen Sphäre zu maßregeln; wie er der Wissenschaft ihren freien Raum innerhalb seiner Peripherie anweist, sie aber nicht selber beherrschen, also nicht vorschreiben kann, was als Wahrheit erkannt und gelehrt werden müße; wie ferner der Staat frommen Stiftungen ihr Recht gewährt, und eben darum gestatten muß, daß sie nach des Stifters Bestimmung verwaltet werden: so steht die Kirche wohl ihrer zeitlichen Existenz nach ebenso wie die andern Sphären des gemeinsamen Lebens innerhalb des Staates und ist ihm dankbar dafür, wenn er in seine Rechtsbegriffe, worauf er ruht, so viel specifisch Christliches mit eigener Einsicht aufgenommen hat, daß sie unter seinem Schutz und Schirm „ein geruhiges und gottseliges Leben führen kann" (1 Tim. 2, 2.); den Boden der zeitlichen Wirklichkeit, auf dem sie sich in der Welt anbauen will und soll, muß der Staat ihr einräumen: aber aus der in diesen Boden gesenkten Wurzel wächst sie frei in die Höhe nach der ihr inwohnenden göttlichen Kraft — ganz ähnlich, wie nach ihrer Art auch die Wissenschaft ihren eigenen Weg muß gehen können, während ihr der Staat die Möglichkeit der äußern Existenz zu gewähren hat; er wird der Religion wie der Wissenschaft, der Kirche wie der Universität und ihren vorbereitenden Instituten dieses Recht gewähren, um sich selber die geistigen Kräfte zu gewinnen und zu erhalten, die er zu seinem eigenen Bestand und für seine eigenen besten Zwecke nöthig hat. Letzteres nun führt uns wieder speciell auf die Schule zurück. Diese ist, wie schon gesagt, nicht eine Stiftung der Kirche; sie war das weder im Mittelalter noch in der Zeit der Reformation. Und wenn Maria Theresia in einem Erlasse vom J. 1770 (s. Helfert, die Gründung der östreichischen Volksschule durch Maria Theresia, I. S. 118) ausgesprochen hat: „das Schulwesen ist und bleibet allezeit ein Politicum", so war dies, dem bis dahin in Oestreich aus guten Gründen genährten Wahne gegenüber, daß das Schulwesen Sache des Klerus und namentlich der Ordensgeistlichkeit sei, vollkommen richtig. An die Magistrate hat sich Luther gewendet, um für Schulen zu plaidiren, und die evangelischen Fürsten haben die evangelischen Schulordnungen erlassen. Aber wenn der Staat erkannt hat, daß das religiöse Leben einer der Factoren des nationalen Lebens ist, dem er zu freier Entwicklung Raum lassen muß, sowohl weil dasselbe eine an sich schon schlechthin berechtigte geistige Macht ist, als auch, weil der eigene Bestand des Staates durch sittliche Potenzen bedingt ist, die im religiösen Bewußtsein ihren Halt haben; wenn er also sowohl um der Kirche selbst, um ihres Rechtes willen, als auch um sein eigenes Wohl dadurch zu sichern, den Kräften derselben den ihnen entsprechenden Wirkungskreis anzuweisen bereit ist: so muß er auf diejenigen Schulanstalten, deren lebendiges Centrum die Religion ist und ihrer Bestimmung nach sein muß, auch der Kirche einen vorwiegenden Einfluß gewähren, jedoch ohne damit sein jus majestatis aufzugeben, womit er von allem und jedem, was im nationalen Leben vorgeht, Cognition zu nehmen und es zum Wohle des Ganzen einzuordnen hat. Wenn dann auch im Laufe der Zeit der Kreis dieser Anstalten sich über das Religiöse hinaus erweitert, wenn also die Volksschule, ohne ihren religiösen Centralpunct aufzugeben, noch verschiedenes andere, namentlich Realstoffe in angemessener Form und Beschränkung aufnimmt: so ist dies kein Grund, daß der Staat etwa neben dem geistlichen Inspector einen weltlichen für die weltlichen Schulgegenstände aufstellen müßte. Denn es ist dem Geistlichen, weil er ein wissenschaftlich gebildeter und doch zugleich mitten in das Volksleben gestellter, ja durch die Katechese

als einen Hauptzweig seines Berufs in der Lehrkunst selbst erfahrener und zur technischen Kenntnis derselben verpflichteter Mann ist, mehr als irgend einem Localbeamten zuzutrauen, daß er auch das Nichtreligiöse im Gebiete der Volksbildung vollkommen zu überwachen im Stande sei. Während er also in seiner Eigenschaft als Diener der Kirche allerdings nur die religiösen Bestandtheile des Schullebens und Schulunterrichts zu leiten berufen wäre, so ist es praktisch das durchaus Zweckmäßige, ihm die Leitung der Volksschule in seiner Gemeinde auch nach ihren anderweitigen Zwecken und Bestrebungen anzuvertrauen, um so mehr, als das Einheitliche in allen diesen verschiedenen Aufgaben der Schule doch stets der Erziehungszweck, mithin das sittliche Moment ist. Wie er aber selber dieses Sachverhaltes sich klar bewußt sein, also wissen muß, daß er nach einer Seite hin seine Schulinspection im Namen des Staates führt: so ist es nicht nur durchaus richtig, ihm an Ort und Stelle ein aus der Gemeinde, aus den Laien als Hausvätern gewähltes Collegium (ein Scholarchat) an die Seite zu geben, sondern es müßen auch in den höheren Regionen die Schulbehörden diesen gemischten Charakter an sich haben, so daß das kirchliche Element zwar immer sein volles Recht ausüben kann, aber doch auch nicht mehr, als dieses, vielmehr die staatlichen und bürgerlichen Interessen stets ihre Vertretung ebenfalls in genügendem Maße finden. Dies ist darum auf protestantischem Boden viel leichter ausführbar, als auf katholischem, weil, wie oben bemerkt, für uns der Gegensatz zwischen Weltlichem und Geistlichem, zwischen Staat und Kirche gar nicht in der Weise besteht, daß, wenn beide Theile ihre Schuldigkeit thun, ein Conflict entstehen kann; die katholische Fassung dieses Verhältnisses hat dagegen die nothwendige Folge, daß, wenn der Staat seine Pflicht thut, die Kirche augenblicklich über Beeinträchtigung Beschwerde erhebt, letzteres also (vide Concordate!) nur damit vermieden wird, daß ersteres nicht geschieht.

2. Unter jene Kategorie der Unmündigen fallen aber nicht bloß die dem Alter nach Unreifen und darum Erziehungsbedürftigen: es fällt darunter factisch die Masse, der große Haufe, wohl zu unterscheiden von dem, was wir Gemeinde nennen: letztere ist und bleibt auch dann das Subject der kirchlichen Erziehung, wenn die Masse das Object ist. Deshalb eben genügt es nicht an häuslicher Erziehung, weil die Familienhäupter selbst noch so vielfach unerzogen oder sich selbst zu regieren unfähig sind. Daß in diesem Sinne die Kirche Erzieherin des Volks ist, wird von katholischer Seite natürlich viel stärker betont, als von evangelischer; es wird dort das ganze Triebwerk des kirchlichen Lebens, die Seelsorge, die Disciplin, der Cultus mit Predigt, Sacramenten, Sacramentalien, Künsten u. s. f., außer seiner unmittelbar religiösen Bedeutung auch wesentlich als Erziehungsmittel der Kirche bezeichnet. (So wird dieser Gegenstand in ausgedehntestem Maße von Dursch behandelt, s. dessen „Pädagogik 2c. auf dem Standpunct des katholischen Glaubens" S. 157—362; nach der bekannten Eintheilung des Werkes Christi in drei Aemter wird dort auch der Kirche eine priesterliche, prophetische und königliche Wirksamkeit zugeschrieben, schließlich auch dargethan, daß selbst die anderweitigen, allgemein-menschlichen Potenzen, die erziehend auf den Menschen wirken, wie die Gesellschaft, die Natur erst durch den Einfluß der Kirche befähigt werden, solche Wirkung auszuüben. In ähnlicher allgemeiner Weise rühmt sich auch die griechische Kirche, Erzieherin des Volkes zu sein, s. z. B. die Predigten des Professors zu Kiew, Amphitheatrow, „über das Verhältnis der Kirche zu den Christen", übers. von Janyschew, Wiesbaden 1855, namentlich Pred. V. — VII.) Auch der Protestant kann sich damit conformiren, daß die Kirche mit ihren Institutionen einen nicht bloß religiös, sondern allgemein-bildenden, sittigenden Einfluß habe und haben müße; ja es hat eine Zeit gegeben, da man die Nothwendigkeit oder wenigstens Wohlthätigkeit des Daseins der Kirche, oder, wie man sich concreter ausdrückte, „die Nutzbarkeit des Predigamts" (Titel einer Apologie desselben von Spalding, 1772), nur noch mit der pädagogischen Brauchbarkeit dieses Instituts beweisen zu können glaubte. Und was ist in unsern Tagen die innere Mission anders, als eine erhöhte Anstrengung zu kirch-

licher Massenerziehung? Was ist überhaupt die pastorale Seelsorge, die bei den Armen sich nothwendig auch mit der Leibsorge befaßt, anders, als Erziehung? Und die Kirchenzucht verräth ja schon durch ihren Namen ihren pädagogischen Charakter. Gleichwohl fordert das protestantische Bewußtsein zur Sicherung der persönlich freien Stellung auch des Laien zu Gott, d. h. des allgemeinen Priesterthums, gegen klerikale Bevormundung, daß wissenschaftlich und praktisch erkannt werde: 1) die allgemeinere erziehende Thätigkeit der Kirche, wie sie namentlich durch die Predigt ausgeübt wird, sei nur mittelbar Erziehung zu nennen (wie denn derjenige Prediger einen falschen Standpunct einnehmen würde, der seine Zuhörer principiell wie Unmündige behandelte, anstatt aus dem Bewußtsein der Gemeinschaft heraus zu reden); 2) die besondere, unmittelbare Einwirkung, wie sie in der Seelsorge geschieht, sei, bei aller Verwandtschaft derselben mit der Erziehung, doch wesentlich vielmehr brüderliche Handreichung, die in Zeiten innerer oder äußerer Noth dem Einzelnen von der Gemeinschaft durch den beauftragten Vertreter derselben, den Geistlichen, zu theil werde, ohne jedoch schlechthin an diesen gebunden zu sein (s. die Pastoraltheol. des Unterzeichneten S. 184. 338); und 3) selbst die unmittelbarste Pädagogie der Kirche, die in der Katechese besteht, schiebe nicht eine kirchliche Macht zwischen das Kind und die ihm von Gott geordneten Erzieher, die Eltern, mitten ein.

V. Endlich liegt uns noch ob, diejenige Seite der kirchlichen Erziehung zu beleuchten, wornach damit nicht bloß das Subject, sondern auch der Zweck der Erziehung bezeichnet wird. Kirchlich ist die Erziehung alsdann, wenn das Kind für die Kirche erzogen wird. Was ist das? und wie geschieht das? Im engsten Sinne verstanden wäre dies die Erziehung des künftigen Geistlichen, eine Erziehung nicht zur bloßen Mitgliedschaft, sondern zum Kirchendienst als Amt und Lebensberuf. Es versteht sich, daß eben, weil sich der Kirchendienst zu einem festen Lebensberufe gestaltet hat, auch eine specielle Vorbereitung, wie sie jeder Beruf nach seiner Art fordert, nöthig ist; nur muß protestantischerseits strenge darauf gehalten werden, daß außer der speciellen technischen Bildung das eigentlich erziehende Verfahren, das den Menschen in seinem Kerne faßt, mit dem künftigen Pastor wesentlich kein anderes ist als es mit jedem Christenkinde sein soll; es ist jenem nicht nach katholischer Weise ein specifisch klerikaler Geist (ein Ordensgeist) einzuflößen; der kirchliche Geist, den er gewinnen soll, muß derselbe sein, wie er jedem lebendigen Gliede der Kirche inwohnt. (S. darüber Näheres in der so eben angeführten Pastoraltheologie S. 84. 86 ff.) Wir bemerken in dieser Hinsicht bloß, daß es öfters die Frucht des kirchlichen Sinnes ist, den die Eltern hegen, daß sie den Sohn zum Dienste der Kirche bestimmen, und daß es Pflicht der Kirche selber ist, darauf acht zu haben, daß begabte Söhne christlicher Häuser diesen Beruf ergreifen. Sie muß darauf sehen, daß ihr ein guter Nachwuchs nicht fehlt. — Kirchliche Erziehung, d. h. Erziehung zur Kirchlichkeit, ist aber, wie gesagt, von allen Erziehern, die selber der Kirche angehören, für alle in derselben Kirche gebornen und getauften Zöglinge zu fordern. (Vergl. Bölter, Beiträge zu einer christl. Pädagogik, 1846, S. 86.) Kirchlichkeit ist — um sie vorerst nur zu definiren — eine Tugend, ist eine eigenthümliche Bestimmtheit des christlichen Denkens und Fühlens wie des christlichen Wandels, darin bestehend, daß 1) der einzelne Christ nicht damit schon vollständig befriedigt ist, seines eigenen Heils gewiß zu sein, sondern daß in seinem Heilsbewußtsein zugleich der Gemeinschaftstrieb lebendig ist, so daß er z. B. das Bedürfnis hat, seinen Gottesdienst als einen gemeinsamen zu feiern; daß er 2) diesen Trieb nicht auf eigenmächtige und eigenwillige, d. h. separatistische Art befriedigt, indem er entweder selbst eine Secte um sich sammelt oder einer schon vorhandenen sich anschließt, sondern die Gemeinschaft christlichen Lebens in derjenigen Kirche sucht, zu der er sich bekennt, in der er ebenso eine in der Geschichte wurzelnde Gestalt des Reiches Gottes erkennt, als er die von ihr schon von der Taufe an empfangenen Wohlthaten wie ein Kind die Liebe der Mutter im treuen, dankbaren Herzen trägt; daß er daher 3) von dieser Kirche durch die von

ihr bestellten ordentlichen Diener die göttlich gestifteten Gnadenmittel annimmt, ihrem Gottesdienst, ihrer Sonntags- und Sacramentsfeier fleißige und herzliche Theilnahme schenkt, für ihre Interessen nach innen und außen mit lebhaftem Patriotismus Partei nimmt; aber 4) ebendeshalb auch mithilft, daß ihre Schäden, so weit dies in menschlicher Macht liegt, geheilt, und, so weit sie in dieser Welt oder unter gegebenen Verhältnissen unvermeidlich sind, zwar nicht geläugnet oder gleißnerisch beschönigt, aber bei allem Zugestehen in Geduld getragen werden. Kirchlichkeit ist somit die hingebende, vertrauensvolle, gläubige und vertragende Liebe des einzelnen Kirchengenossen gegen die Kirche; sie ist ihr gegenüber wesentlich dieselbe Pietät, wie der Familiensinn, wie die Vaterlandsliebe. Wo Kirchlichkeit fehlt, da muß entweder ihrerseits die Kirche (sei es im großen Ganzen, oder sei es auch nur local, z. B. durch schlechte Predigt, Faulheit in der Seelsorge, ärgerlichen Wandel der Geistlichen u. dgl.) sich um alle Anziehungskraft, d. h. um alle Wahrheit und um alles geistige Leben gebracht haben, so daß gerade die besten, die die kirchlichsten wären, gezwungen sind, auf andern Wegen eine Gemeinschaft christlichen Lebens zu suchen; oder aber trägt der Unkirchliche die Ursache selber in sich, sei es, daß die Unkirchlichkeit nur der Ausdruck der Unchristlichkeit ist (wiewohl es freilich auch Leute giebt von großer Kirchlichkeit und sehr geringer Christlichkeit); oder sei es, daß zwar Christenthum, vielleicht viel Christenthum (so zu sagen, der Masse, dem Volumen nach) vorhanden ist, aber wenig Einsicht in die historischen Bedingungen der Existenz einer Kirche und dafür allerlei abstracte Ideale nebst einer namhaften Dosis herben, stupiden Eigensinns, einfältige Buchstabenklauberei im Gebrauche der h. Schrift und dabei doch wenig Einfalt, viel Ueber- und Aberglaube und wenig wirklicher Glaube. (Ueber die Kirchlichkeit als christliche Tugend s. Rothe, theol. Ethik III. S. 378 — 390. Schleiermacher, christliche Sitte S. 580 ff. Harleß chr. Eth. §. 55. Chalybäus, speculative Ethik. II. S. 446 ff. Insbesondre auch die oben citirte Schrift von Nägelsbach.) Die Mittel, welche der evangelische Erzieher anzuwenden hat, um seinem Zöglinge jenen kirchlichen Sinn einzupflanzen, sind folgende. Das Einfachste wäre, wenn im Bewußtsein des Kindes sich schon von Anfang die Einheit des Christlichen und Kirchlichen, sofern das letztere die gemeinsame, öffentliche, objective Erscheinungs- oder Darstellungsform für das erstere ist, dermaßen festsetzte, daß beides auch in späterer Zeit für das Denken und Fühlen des Zöglings gar nie mehr auseinanderfallen könnte. Allein wie an sich selbst das Christliche und das Kirchliche in Wahrheit eben nicht identisch sind, sondern das letztere immer noch solches mitenthält, was der christlichen Idee, oder concreter gesprochen, dem biblischen Christenthum inadäquat ist: so ist es auch, nachdem einmal mit der Reformation diese Unterscheidung gegen das gewaltsame Festhalten jener unwahren Identität mit der Macht der Wahrheit durchgebrochen ist, eine pure Unmöglichkeit, irgend ein mit der gebildeten Welt in Berührung kommendes Individuum in unbefangenem Glauben an jene schlechthinige Einheit zurückzuhalten. Wer nicht von aller Civilisation ferne seine Tage verlebt, der muß irgend einmal entdecken, daß es auch Christenthum giebt in anderer kirchlicher Form, als in welcher es ihm überliefert und geläufig worden ist. Entweder nun ist er schnell damit fertig, jede andere kirchliche Form als schlechthin falsch und unberechtigt anzusehen; ein Weg auf den der Ultramontanismus und Jesuitismus diejenigen führt, die ihm in die Hände fallen. In solcher Weise kirchlich zu erziehen, erlaubt dem Protestanten einfach sein Wahrheitssinn nicht. Dafür ist die andre Gefahr desto näher, daß allmählich, namentlich bei nachdenklicheren Naturen jener Unterschied zwischen Christlichem und Kirchlichem sich bis zur Gleichgültigkeit des letzteren steigern kann. Bei einzelnen ist es sogar denkbar, daß sie für die fremde Kirchenform ein höheres Interesse gewinnen als für die eigene; wie denn bei Protestanten aus den höhern Ständen ein Liebäugeln mit dem Katholicismus sich gar nicht selten findet, freilich nur infolge ebenso großer religiöser Ignoranz als schmählicher Gesinnungslosigkeit; es ist sogar oft der pure Haß gegen den religiösen und sittlichen Ernst des Protestantismus, was bei Herren und Damen die

Wirkung hat, daß sie sich dem Ultramontanismus huldvoll beweisen; oft aber auch die alberne Meinung, der Protestantismus sei seiner Natur nach demokratisch und revolutionär. Ueber die sittliche Berechtigung des Confessionswechsels haben wir hier uns nicht zu äußern, da für den Erzieher es die nächste Pflicht als Glied seiner Kirche ist, auch seinen Zögling ihr treu zu erhalten. Wie nun ist dem allem auszuweichen oder vorzubeugen, daß derselbe weder einem bornirten, exclusiven Kirchenthum, das kein Christenthum mehr ist, noch einem Reize zum Confessionswechsel, noch einem herzlosen, blasirten Indifferentismus verfalle? Was wir darüber zu sagen haben, geht natürlich nur den Protestanten an. Der Katholik wird mehr den zwei letztern Uebeln pädagogisch zu steuern sich verpflichtet achten, während er das erste eher herbeiführen als ihm in den Weg treten kann. Für uns steht die Sache so. 1) Wie die Heimat jedem von selber lieb ist, ohne daß erst besondere Mittel angewendet zu werden brauchen, sie ihm lieb zu machen: so wird sich dieselbe Anhänglichkeit an die Kirche auch unbewußt im Kinde und Jüngling bilden, wofern nur die Kirche selbst sich in solcher Weise verhält, daß Gefühle der Pietät gegen sie von selber entstehen. Es kommt aber in dieser Beziehung weit weniger auf Maßregeln der Erzieher, als auf den Zustand und die Haltung der Kirche selber an, und wieder ist es viel weniger dieser Zustand im großen und ganzen als vielmehr die localen kirchlichen Verhältnisse, die einen günstigen oder ungünstigen Einfluß üben. Ist der Pfarrer nicht im Stande oder nicht Willens, sich Achtung, Vertrauen und Liebe zu erwerben, kommen die Erwachsenen leer und unbefriedigt aus seinen Predigten, sind die Katechumenen jedesmal froh, wenn eine Katechisation vorüber ist, weil sie sie entweder langweilt oder der gestrenge Pastor ein Gegenstand der Furcht ist; knüpft sich überhaupt keine dem Gemüth theure Erinnerung an ihn und sein Amt, wird alles kirchliche nur eben mitgemacht, weil es Sitte ist, ohne daß man viel Segen davon trüge: dann kann sich keine Pietät gegen die Kirche, kein kirchlicher Sinn bilden; sind die Katechumenen ihrer Verpflichtung zum Kirchgehen enthoben, so zieht sie nichts mehr dahin, auch auswärts, wo es besser bestellt ist mit Predigt und Seelsorge, finden sie den innern Anknüpfungspunct oft nicht mehr. Dazu kommt, daß in der That auch die äußerlichen Momente des kirchlichen Lebens mithelfen müßen, die Kirche zur geistigen Heimat und darum lieb und werth zu machen. Eine Gemeinde, die darauf hält, daß ihr Gotteshaus einen würdigen Anblick darbietet von innen und außen, die auf schönen Gesang, auf schönes Geläute u. s. f. einen Werth legt, wird sicherlich mehr kirchlichen Sinn, mehr Anhänglichkeit an Kirche und Gottesdienst in die jungen Herzen pflanzen, als wo das Gotteshaus, wenn auch nicht wie eine Mördergrube, doch wie eine Lehmgrube oder wie ein Keller oder eine Scheune aussieht. Dem Fleck Erde, worauf man geboren ist, bewahrt jeder eine treue Liebe, denn jeder geographische Punct ist vom Schöpfer mit irgend einem Reize ausgestattet; was aber hier die Natur thut, das muß die Kirche erst durch ein wenn auch sehr bescheidenes Maß von Kunst herstellen. Ist aber der Sinn dafür einmal einheimisch, so pflanzt er sich, genährt durch die sichtbaren Denkmale desselben, von selber fort, dann sind auch immer Hände geöffnet, um die für kirchliche Zwecke nöthigen Mittel zusammenzubringen. Schilderungen, wie sie z. B. Haßler über die Art, wie einst die Mittel zum Bau des Ulmer Münsters gewonnen wurden, in einem Vortrage zu Berlin (besonders erschienen bei Schultze 1857) und im christlichen Kunstblatt (1859 Nro. 9. 10) gegeben hat, können auch in junge Herzen guten Samen für zukünftige Bethätigung kirchlichen Sinnes einsenken. 2) Was sofort dem Erzieher obliegt, das ist vorerst ein Negatives: daß er nämlich nicht durch Geringschätzung der kirchlichen Dinge und Personen jener Ehrfurcht und Pietät, die sich im Kinde von selber bilden würde, als Haupthindernis im Wege steht. Wenn das Kind sieht, daß der Vater oder die Mutter sich um Sonntag und Gottesdienst, um Predigt und Sacrament nichts kümmern, wenn es von ihnen spöttische oder gehässige Reden und Urtheile über die Geist-

lichen, ihre Functionen, ihre Leistungen hören muß, dann natürlich ist dem kirchlichen Sinne zum voraus schon die Wurzel abgeschnitten. Vom Erzieher muß man fordern, daß er sogar, wenn Grund zu strengen Urtheilen namentlich über die Diener der Kirche vorhanden ist, in Gegenwart der Kinder sich solcher enthalte; der Mann, der die Kinder tauft, katechisirt und confirmirt, soll so lange als möglich ihnen auch ein Gegenstand des Vertrauens und der Verehrung bleiben. Wenn wir übrigens das Hauptgewicht in Obigem auf die Localgemeinde und ihre kirchliche Beschaffenheit legen, so ist damit nicht gesagt, daß nicht das Kirchenregiment dafür verantwortlich sei, wenn es dort schlecht steht. Eine schlechte Liturgie z. B., die niemand von Herzen mitbeten kann, ist ein ebenso großes Hindernis für die Bildung kirchlichen Sinnes, als eine bureaukratische Art, die geistlichen Stellen zu besetzen, wie z. B. Nepotismus oder zu große Schonung schlechter Geistlichen. Ebenso aber, wie dem Ortsgeistlichen gegenüber, wird der rechtschaffene Erzieher auch von den Kirchenobern in Gegenwart der Kinder nie anders, als mit derjenigen Achtung reden, die ihre Stellung erheischt; mit ihrer Person wird in der Kinder, in des Volkes Augen die Kirche selbst herabgesetzt. — 3) Daß die Gewöhnung an persönliche Theilnahme des Kindes am Gemeindegottesdienst ein Hauptmittel zur Pflanzung kirchlichen Sinnes ist, und wie dieses Mittel angewendet werden soll, darüber enthalten wir uns nur aus dem Grunde hier einer Auseinandersetzung, weil, der Wichtigkeit dieses Gegenstandes entsprechend, ein eigener Artikel über „Kirchenbesuch" folgen wird. Hier sei nur unvorgreiflich auf den einen Punct aufmerksam gemacht, daß schon das Zusammensein mit einer größeren, einmüthig versammelten Menge einem natürlichen, durchs Christenthum rectificirten Gefühle entspricht. Theremin hat irgendwo behauptet, einem Prediger müße es gleichgültig sein, ob er vor 3 oder vor 3000 Zuhörern rede. Das ist in abstracto einigermaßen richtig, er soll auch den Dreien zulieb und Gott zu ehren das möglichst Gute leisten. Aber in concreto wird sichs immer als psychologische Nothwendigkeit ausweisen, daß wenn eine große Gemeinde gekommen ist und seines Wortes in andächtiger Stille harrt, dies den Redner innerlich hebt, ihn von selbst wärmer macht, während im ersten Falle nur Gewissen und Pflicht ihn aufrecht halten. Ganz ähnlich haben auch die Zuhörer eine weit höhere, freudigere Befriedigung, wenn sie sich in Gottes Haus als eine Menge erkennen, die in solcher Stunde vor Gott „Ein Herz und Eine Seele" ist, während auch die beste Rede, wenn sie nur vor einigen wenigen Zuhörern gehalten wird, nicht verhindern kann, daß die leeren Räume auch dem andächtigsten Zuhörer ein Frösteln verursachen. Einer vollen Kirche freut sich jedesmal auch die Zuhörerschaft selber; jeder mag gerne, wie der Psalmist (Ps. 42, 5), „hingehen mit dem Haufen und mit ihnen wallen zum Hause Gottes, mit Frohlocken und Danken, unter dem Haufen, die da feiern"; denn das Gefühl der Gemeinschaft im Hause der Erbauung ist selbst etwas erbauendes. Dies nun ist auch im Kinde schon zu wecken und zu pflegen, tragen es alle in sich, bringen sie es aus dem Hause, der Schule, dem Katechumenate mit, so wird die Kirche stets gefüllt sein, die junge Gemeinde rückt immer in die Reihen der absterbenden vor. — 4) Aber auch was außer ihrem Cultus die Kirche an Schätzen besitzt, muß der Jugend zum Bewußtsein gebracht und theuer gemacht werden, damit sie jene als ihre Heimat lebenslang hochhalte. Solcher Reichthum liegt vor a) in der Lehre, im Bekenntnis der Kirche. Dieses den Kindern zu eigen und ihrem Herzen theuer zu machen, ist Sache der Katechese; auf höheren Stufen, wie im Gymnasium, würde dazu für die Evangelischen die Augsburgische Confession ebenso nothwendig vorzunehmen sein, wie auf den niedern der kleine lutherische Katechismus, wozu noch je nach der Art der Landeskirche solche Bearbeitungen des Katechismus kommen, wie z. B. in Württemberg das sog. Confirmationsbüchlein. Solche Vermächtnisse aus der Väter Zeit müßen jeder heranwachsenden Generation als ein kostbares Erbgut übermittelt werden; an der Liebe, womit Lehrer und Eltern dieselben behandeln, muß auch das Kind sie lieben lernen. Ueber diesen kirchlichen Erzeugnissen aber steht Gottes Wort (s. den Art. Bibel);

daran hat die evangelische Kirche ihren kostbarsten Besitz. Es ist freilich denkbar, daß man auf die Bibel viel, auf die Kirche sehr wenig halte; gerade auf biblischem Grunde behaupten die Secten zu stehen, indem sie die Kirche anfeinden. Aber deshalb ist es Sache der kirchlichen Erziehung, dem Kinde nicht nur einzuprägen, daß es der Kirche, nämlich ihrer Selbsterneuerung durch Martin Luther, den Besitz des göttlichen Wortes verdanke, sondern auch die innere Conformität der Kirche mit der Schrift, das Gegründetsein jener mit Lehre und Leben in dieser, ihm klar zu machen, es also ganz besonders von dieser Seite gegen sectirerische Einflüsterung festzumachen. b) Der Reichthum der Kirche liegt ferner in dem, was sie an heiliger Poesie, überhaupt an heiliger Kunst und Literatur besitzt. Hier ist es also vornehmlich das Kirchenlied und der Choral, was benützt werden muß, um dem Kinde Ehrfurcht und Liebe zu der Kirche beizubringen, die solche Gaben von unverwüstlicher Schönheit darbietet. (Näheres darüber s. bei Thilo in der Schrift: „Das geistliche Lied in der Volksschule“ 1842. Die Katechetik des Unterzeichneten, 4. Aufl. S. 475 — 588. W. Baur, in dem Art. Gesangbuch, Bd. II. S. 770 ff.) Es giebt vielleicht kein Band, das so fest den Einzelnen an die Kirche kettet, als das Lied der Kirche, das ihm im Ohr und Herzen klingt. c) Wie aber die Wirkung desselben wesentlich erhöht wird durch das Interesse für die Dichter der Kirche, für ihre Person und Lebensgeschichte — daher der Gebrauch eines Buches wie Kochs Geschichte des Kirchenlieds, auch für den hier besprochenen Zweck von höchstem Nutzen ist —: so sind unter den edelsten Schätzen der Kirche zu nennen ihre großen, gotterleuchteten Männer, ihre Dichter, Prediger, Reformatoren, Märtyrer; diese kennen und lieben zu lehren, und damit in die Geschichte der Kirche selber auf dem der Jugend angemessensten, d. h. dem biographischen Wege sie einzuführen, ist ebenso gewiß ein Hauptmittel zur Erzeugung des kirchlichen Sinnes, wie eine ähnliche Behandlung der vaterländischen Geschichte zur Erzeugung des Patriotismus. (S. über den kirchengeschichtlichen Jugendunterricht, über die Auswahl der Stoffe, über die damit zu verbindende Einführung in das Gebiet der Mission meine Katechetik S. 140 — 160.) Eine Lebensgeschichte, wie die von Luther, von Francke, von Hedinger, von Bengel, von Joh. Jak. Moser und andern Männern solchen Gewichtes, weckt den edlen Stolz, einer Kirche anzugehören, die solche Gottesmänner zu ihren Säulen zählt. (Für diesen Zweck leistet der „evangelische Kalender“ von Piper vortreffliche Dienste.) — d) Wie aber aller Patriotismus auch eine polemische Seite enthält, ein Abstoßen des Fremden oder doch ein klares Bewußtsein, daß dasselbe ein fremdes, zur eignen Art nicht passendes Element ist, so kann auch der kirchliche Sinn nicht völlig entwickelt und festgestellt werden, ohne daß dem Einheimischen, von dem Vater Ererbten, auch das Fremde gegenübergestellt würde. So wird uns ja meist das Vaterland erst recht lieb, wenn wir das Ausland gesehen haben. Was in dieser Beziehung die Lehre betrifft, so kommen die confessionellen Unterscheidungslehren im Religionsunterricht auf der für die Confirmanden bestimmten Stufe nothwendig vor; es versteht sich, daß der kirchlich gesinnte Lehrer das Dogma seiner Kirche in seiner Wahrheit gegenüber den fremden Lehren nachzuweisen hat. Der Protestant kann dies dem Katholicismus gegenüber nicht anders thun, als daß er zugleich das Unwahre und Unbiblische, das Gewaltsame und Verderbliche der römischen Satzung mit aller Schärfe darlegt; wer darüber gehörig unterrichtet wurde, der ist — wofern nicht ganz andre Motive, als Gewissensantriebe in ihm vorwalten — vor Verführung zum Papismus sicher. Aber der rechte evangelische Lehrer wird auch dies nicht im Tone jenes Zelotismus thun, mit dem katholischerseits in Katechese und Seelsorge so häufig gegen alles protestantische Wesen operirt wird. Wer den Katholicismus seinen Schülern pure als Lug und Trug, das römische Dogma als schlechthin unvernünftig hinstellt — ein Verfahren, wie es der vulgäre Rationalismus einschlug —, der hindert damit im mindesten nicht, daß nicht eines Tages irgend ein lächelnder Jesuit dem Zögling das Dogma und den Cultus, die Hierarchie und den ganzen Bestand des Katholicismus von einer Seite darstellt, von welcher er gar nicht mehr so

unvernünftig aussieht. Also gerade um vor jesuitischer Bethörung den jungen Protestanten sicher zu stellen, muß ihm, sobald die nöthige Reife der Intelligenz vorhanden ist, auch das relativ Wahre, das für gewisse Zeiten und Bildungsstufen historisch Berechtigte oder psychologisch Angemessene des Katholicismus deutlich gemacht werden; er muß einsehen lernen, warum selbst die Reformatoren (die sich auch hierin von dem Leichtsinn und der Flachheit des modernen Deutschkatholikenthums sehr unterscheiden) so überaus schwer dazu gelangten, sich von der römischen Kirche loszureißen, er muß belehrt werden, wie es im natürlichen Menschen, wenn er bis auf einen gewissen Grad religiös erregt oder empfänglich ist, gewisse Neigungen giebt, auf die der Katholicismus genau berechnet ist, an denen er den Menschen zu fassen und scheinbar zu befriedigen weiß, und daß nur ein tiefer, mächtiger Gewissensernst, nur ein durch diesen geschärfter Wahrheitssinn das starke Netz katholischer Vorstellung und Lebensgestaltung zu durchreißen vermochte und heute noch demselben zu widerstehen vermag. Dazu ist es besonders auch dienlich, wenn der evangelischen Jugend Gelegenheit gegeben wird, den katholischen Cultus mit eigenen Augen einmal zu beobachten, vorausgesetzt, daß der heimatliche evangelische Gottesdienst diejenige Anziehungskraft, die er haben kann und soll, nicht durch Schuld seiner Leiter und Vollzieher eingebüßt hat.*) — Halten wir aber selbst dem Katholicismus gegenüber den Ton des blinden Eifers für ebenso pädagogisch verwerflich, wie er als Verletzung der Wahrheit und der Liebe sittlich unerlaubt ist: so muß das noch viel unbedingter vom Urtheil des Lutheraners über den Reformirten und umgekehrt gelten. Wir erkennen eine historische Nothwendigkeit darin, daß diese beiden Richtungen des Protestantismus sich von der Reformationszeit an in langen und unerfreulichen Kämpfen erst auseinandersetzen mußten. Jetzt aber, nachdem sowohl durch den Pietismus als durch die gesammte neuere Theologie, zumal seit Schleiermacher, so viele reformirte Elemente in den Geist der lutherischen Kirche und Theologie selbst aufgenommen sind, und nachdem klar vor Augen liegt, daß sie denselben nicht geschwächt, sondern gereinigt und bereichert haben; jetzt noch die reformirte Lehre als Unglauben und Rationalismus hinstellen, jetzt noch behaupten, der echte Lutheraner fühle sich dem Katholiken viel inniger verwandt, als dem Reformirten: — das ist ein Zeichen von derjenigen Beschränktheit und Blindheit des Geistes, die aus Härtigkeit des Herzens fließt, welche beide leider mit sogenannter Bekenntnistreue ganz bequem zusammenwohnen können. Wir sagen unumwunden, daß uns die beiden protestantischen Confessionen nur zwei charakteristische Formen desselben evangelischen Bekenntnisses sind, ähnlich verschieden, wie zwei gediegene christliche Charaktere sehr verschieden sein können. Wir wollen sie nicht gewaltsam confundiren, aber sie sollen einander brüderlich die Hand reichen und jeder die Gabe und Kraft, die ihm gegeben ist, treulich

*) Ich kann hiefür aus eigener Erfahrung einen Beleg anführen. Als Vicar nahm ich einst von den obern Classen meiner Dorfschule circa dreißig Knaben und Mädchen mit mir, um in einem etwa eine Meile entfernten großen katholischen Marktflecken das Fronleichnamsfest mitanzusehen. Die Kinder verhielten sich, so neu ihnen das Schauspiel war, der gegebenen Weisung gemäs ganz stille. Auf dem Heimweg aber lösten sich die Zungen; es ward all das Prächtige gerühmt, was man gesehen und gehört, die reiche Decoration aller Häuser und zu allermeist der schönen Kirche, die goldgestickten Meßgewänder, die bunten Fahnen, der Wohlgeruch vom Räuchern, die laute Orgel und die schmetternde Musik, das Läuten und Böllerschießen, — schließlich aber, als dies alles gründlich und bewunderungsvoll abgehandelt war, sagte ein nachdenkliches Mädchen: „bei uns ists aber doch noch schöner ohne alles das"; die Uebrigen stimmten sogleich bei und nun benützte ich die Gelegenheit, sie über den Grund und die Richtigkeit dieses ihres Gefühls ins Klare zu setzen. — Später habe ich an Kindern, die zuweilen im Orte selber einem Hochamt oder einer Vesper anwohnten, die Beobachtung gemacht, daß ihnen, als der erste Reiz der Neuheit vorüber war, das Einförmige und Unverständliche im Ceremoniell langweilig wurde, und aller Prunk der Musik, der Bilder ꝛc. den Mangel geistiger Speise auch für den Kindessinn nicht zu verdecken im Stande war.

anwenden. Der Lehrer wird also zwar die Unterscheidungsdogmen an geeigneter Stelle seinen Schülern mittheilen, denn sie sollen sie wissen, er wird auch und soll als Diener seiner Kirche das Wahre und Bessere, was sie vor der andern voraus hat, mit Bestimmtheit darlegen; aber der junge Lutheraner soll nicht die Meinung mit sich nehmen, als hänge der Reformirte einer verdammlichen Irrlehre an, als sei es darum eine Sünde, wenn er z. B. in Gegenden, wo gar keine lutherische Kirche ist, bei den Reformirten zur Kirche und zum Abendmahle gehe. Ein Abfall von der einen zur andern ist ohnehin nicht zu fürchten, gerade dann am wenigsten, wenn der Gegensatz nicht in schroffer Weise hervorgekehrt wird. Das, was sein eignes Wissen und Glauben fördert und ergänzt, kann jeder aus dem Schatze der andern Confession sich zueignen und in sich verarbeiten, ohne daß er darum die Confession zu wechseln braucht.

Wenn wir aber nach der oben gegebenen Ausführung als die normale Form, in welcher die evangelische Kirche in die Erscheinung tritt, in welcher sie sich organisirt und mit bestimmten rechtlichen Befugnissen in Wirksamkeit tritt, die Landeskirche, d. h. die Einheit des Kirchlichen mit dem Nationalen bezeichnet haben, so folgt daraus, daß auch der kirchliche Patriotismus, den wir pflanzen und pflegen sollen, sich auf die Landeskirche beziehe. Dies ist auch in der That unsere Meinung. Wie diejenigen sehr wenig von echt kirchlichem Sinn haben, die, von einer Reise nach England, nach Schweden, nach Mecklenburg zurückkommend, die kirchlichen Dinge überall schöner finden, als in ihrer Heimat, weil ihnen das Neue, das Ungewohnte imponirt und sie nach leidiger deutscher Unart das Fremde immer mit höherem Respekt betrachten, als das Einheimische: so handeln auch Kirchenbehörden weder klug noch kirchlich, wenn sie — ob auch in der guten Absicht des Besserns und Reformirens — einer Landeskirche d. h. dem in ihr religiös constituirten Volksstamme z. B. in der Liturgie und dem gottesdienstlichen Brauche oder in der Verfassung etwas aufdrängen, was in seiner Geschichte und seinem Volkscharakter keinen Anhaltspunct hat; so etwas von außen aufgepfropftes wird selten Wurzel fassen. Wenn sich daher eine Landeskirche nicht geneigt zeigt, auf Reformen nach auswärtigen Mustern alsbald einzugehen, so ist das nicht immer ein Zeichen von mangelndem kirchlichem Sinne, sondern es kann möglicher Weise gerade das Gegentheil bedeuten. Unsern Zöglingen auch in diesem Stücke das Einheimische, von den Vätern Ererbte lieb und theuer zu machen, ihnen die Vorzüge, die dasselbe vor dem Fremden neben seinen Mängeln doch immer haben wird, klar zum Bewußtsein zu bringen, das ist demnach in allweg etwas zur kirchlichen Erziehung gehöriges. (Dem Schwabenkinde z. B. sage ich unverhohlen, daß es an seinem Confirmationsbüchlein, an manchen geistlichen Liedern schwäbischer Dichter und Tonsetzer, auch wenn diese auswärts wenig oder nicht beachtet wären, einen kostbaren Schatz besitzt, der ihm durch nichts Fremdes ersetzt werden könnte; daß seiner einheimischen Kirche es zwar an liturgischem Schmuck, nicht aber jemals an Geist und Gaben gefehlt habe.) Aber wenn eine Landeskirche auch ihr Eigenthümliches hegt und pflegt, und die Anhänglichkeit daran ihrem Nachwuchs einpflanzt: so ist ja dieses Eigenthümliche nur ein Gegensatz zu anderem ebenso Provinciellem oder Nationalem, nicht aber der Gegensatz zu dem allen evangelischen Landeskirchen Gemeinsamen; das Landeskirchliche ist immer nur die individuelle, charakteristische Ausprägung des allgemein evangelisch Kirchlichen. Wie daher jede Landeskirche sich dieser gemeinsamen Basis bewußt ist, wie sie z. B. den lutherischen Katechismus als katechetischen Grundtext gebraucht, wie sie nicht das Gedächtnis der Landesreformation, sondern das allgemeine Reformationsfest, und noch weiter die allgemeinen Kirchenfeste feiert: so bleibt auch die kirchliche Erziehung nicht bei dem Provinciellen und Nationalen stehen, sondern führt den Zögling immer wieder zum Gemeinsamen hin, das, gegenüber von den verschiedenen Formen der Auffassung und Darstellung die Eine unwandelbare Substanz evangelischen Christenthums in Glauben und christlichem Leben enthält.

Alles aber, was wir als Mittel kirchlicher Erziehung aufgeführt haben, concentrirt

sich zuletzt in dem Einen, daß sowohl das Haus als die Schule wesentlich mit der Kirche lebt, d. h. daß das Leben der Kirche von Haus und Schule mitdurchlebt wird, daß die Feste und Sonntage der Kirche auch in Haus und Schule als das, was sie sind, mitgefeiert werden, daß in Haus und Schule die Perikopen der Kirche gelesen, die Lieder der Kirche gesungen werden. Einen Vortheil besitzt in dieser Beziehung die englische Kirche in ihrer Liturgie, dem prayer-book; denn wenn das kirchliche Gebetbuch zugleich fürs Haus als Gebetbuch dient, so ist das ein sehr wirksames Mittel, beide eng zu verbinden, also kirchlichen Sinn anzuerziehen. Die großen, mehr die politische Seite des kirchlichen Lebens betreffenden Anliegen der Kirche, ihre Verfassung, ihre rechtliche Stellung u. s. w. sind freilich noch kein Gegenstand, dem sich das jugendliche Interesse zuwenden kann; doch wird, wenn diese Dinge eine Wendung nehmen, die unmittelbarer ins Leben eingreift, die Treue, womit Eltern und Lehrer auch in solchem Falle das Wohl der Kirche auf dem Herzen tragen, nicht ohne Wirkung auf das kindliche Gemüth bleiben. Die Brüdergemeinde, deren Verfassung freilich für ihre Mitglieder besonderes Interesse bietet und leichter zu überschauen ist, legt — wie wir aus den „Betrachtungen über eine verständige und christliche Erziehung der Kinder“, Barby 1776, S. 187 sehen, auch besonderen Werth darauf, die Jugend mit ihrer Verfassung bekannt zu machen; denn, „die alten und neuen Staaten haben eingesehen, daß sie nicht dauerhaft sein würden, wenn nicht die jungen Bürger ebenso fortdenken lernen, wie die Stifter eines solchen Staates gedacht haben.“ In kirchlichen Gemeinschaften, die eine presbyteriale und synodale Constitution haben, wird es leichter sein, auch für die Verfassung der Kirche eine Art Patriotismus in das nachwachsende Geschlecht zu verpflanzen, weil dort überhaupt die Gemeindeglieder viel mehr zu kirchlicher Activität berufen sind.*) **Palmer.**

Kirche, Verhältnis zur Schule, s. Schule, Verhältnis zur Kirche.

Kirchenbesuch. Das Christenkind gehört kraft seiner Taufe der Kirche an; sie will es daher auch in ihrem Sinne erzogen wissen. Der Gewissenhaftigkeit von Eltern und Taufpathen bleibt die erste Vorbildung desselben für das kirchliche Leben überlassen. Es kommt aber die Zeit, da die Kirche sich durch ihre öffentlichen Diener ihrer nachwachsenden Glieder selbst annimmt, theils in der Schule (kirchlicher Religionsunterricht) theils im öffentlichen Gottesdienste. Der Besuch des letzteren ist hier vorzugsweise gemeint. Ueber Recht und Pflicht der Kirche, auf die kirchliche Bildung ihrer Jugend hinzuwirken und sie zu dem Ende auch zu ihren Versammlungen zuzuziehen, s. den Art. Kirche. Soweit dieser Gottesdienst für die Kinder ausdrücklich eingerichtet ist (Kinderlehren, Kinderkirchen), steht der Besuch desselben von ihrer Seite rücksichtlich seiner pädagogischen Zweckmäßigkeit außer aller Frage. Anders aber steht die Sache, wenn es sich um diejenigen Gottesdienste handelt, welche zunächst für die mündigen Glieder der Gemeinde gehalten werden. Sollen auch dabei die Unmündigen zugelassen oder gar zugezogen werden? und wann? und wie?

Bedenken dagegen: was in der Kirche für die Erwachsenen geschieht, ist in der Regel für die Kinder zu hoch. Die Lieder singen von Empfindungen und Erfahrungen, die Gebete reden von Anliegen, die den Kindern meist noch ferne stehen; die Predigt in ihrer zusammenhängenden, abhandelnden Form geht meist über die Fassungskraft der jungen Geister. So haben sie von der Kirche wenig oder gar keinen Nutzen, eher Schaden, denn sie langweilen sich, treiben, wo sie können, Nebendinge, jedenfalls Nebengedanken, und gewohnen so das achtlose Hinsitzen in der Kirche, das gedankenlose Singen, Beten und Predigthören, um später die Zahl der Virtuosen in diesem Fache zu vermehren. Ja sie sind in Gefahr, sich an das Ueberhören, das

*) Ueber die Frage, ob Geistliche oder Lehrer den Religionsunterricht in den höheren Schulen geben sollen (oben S. 11 f.), beziehe ich mich auf das Wort von Dr. Helland in dem Artikel „Gymnasium“ S. 205. Schmid.

Verachten des Wortes Gottes ordentlich von Jugend auf zu gewöhnen und endlich gar einen Widerwillen gegen Predigt und Kirche und Gottesdienst zu fassen. Das liebste Wörtlein der ganzen Predigt wird ihnen das Schlußamen, und sobald der Druck der Zucht aufhört, sorgen sie dafür, nach diesem sich nicht mehr sehnen zu müßen. So tritt scheint es, die Kirche durch die Verfrühung des Kirchenbesuchs und namentlich durch Kirchenzwang ihrer eigenen Absicht in den Weg und beeinträchtigt, wie mit einem zu frühe gerittenen Pferde geschieht, die künftige tüchtige Kraftentwicklung. Ja der Kinder Anwesenheit im Predigtgottesdienste dürfte sogar manchmal ein störendes Element werden, indem der Prediger aus billiger Rücksicht auf die Jugend über manche Dinge zu Eltern und Erwachsenen nicht mit der wünschenswerthen Freiheit und Offenheit reden kann.

Gegen solche Bedenken aber ist einmal schon geltend zu machen die Analogie aller anderen Lebensverhältnisse, in die das Kind hereinwächst. Man macht ihm nicht die Welt zurecht, sondern es muß sich selbst nach dem Maße seiner Empfänglichkeit mit derselben zurecht setzen. So im Leben des Hauses, der Natur, des Staats, so auch im Leben der Kirche. Es wohnt der Hausandacht bei, wie sie ist, auf dem Schoße der Mutter sitzend, neben dem Vater oder den älteren Geschwistern stehend, es ist still und faltet dem Vorgange der großen Leute nach seine Händlein. Schon dieses Stillesein ist für das Kind eine Andacht, auch wenn es von dem, was der betende Vater spricht, noch keinen Gedanken vernähme. Gleicherweise geht es mit der Anwesenheit der Kinder im öffentlichen Gottesdienste. Der Anblick der sonntäglich geschmückten Gemeinde, der Schall der Orgel, des Gesangs, die Erhebung zum Gebete, die athemlose Stille während des stillen Vaterunsers, das alleinige Reden des Mannes auf der Kanzel, der Segen über die Gemeinde, das alles giebt dem jungen Gemüthe Eindrücke von einer höheren Macht, der sich die großen Leute gemeinsam beugen und der man sich also beugen müße. So im Gemüthsleben des Kindes, so auch im Leben der Erkenntnis. Die Campe'schen Zeiten, wo man mit dem Geheimnisse, daß ein Gott sei, erst gegen den Jüngling herausrücken zu sollen und zu können meinte, sind vorbei. Es giebt auch ein Kinderwissen und einen Kinderverstand von göttlichen und sittlichen Dingen.

Wenn ein kleiner Knabe (der nachmalige Inspector Zeller in Beuggen) bei seinem ersten ernstlich gemeinten Gebete (um die Entdeckung eines verlegten Buches) den lieben Gott anredet: „du Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs", weil es, wie er aus seiner Bibel wußte, die alten Väter in Israel so gehalten, oder wenn ein anderer kleiner Lateiner (s. Jugendblätter von Barth 1861, 1) täglich betet für Papa und Mama, für die Tante — und für sich selbst um „Weisheit, sein Volk zu regieren", weil Salomo auch so gebetet hat und das dem Herrn wohlgefallen, so ist in solchem Gebete der lieben Einfalt wohl eben so viel Weisheit als im Gebete manches Mannes, der darüber lächelt. Die Predigt müßte doch fürwahr über alle Höhen wegfliegen oder über die Maßen strohern sein, die einem aufmerksamen Kinde nicht irgend etwas böte, was auch seinen jungen Geist schon anspräche: einen bekannten Namen, eine bekannte Geschichte aus der Bibel, ein Gleichnis, das auch ihm eine Anschauung giebt, eine Erzählung, die auch seine Theilnahme reizt, einen Gemeinspruch, der auch ihm ins Ohr klingt. Es kommt nur darauf an, daß auch außer der Kirche, in Haus und Schule, der Sinn für religiöse Dinge auf geeignete Weise angesprochen, die Bekanntschaft mit dem Worte Gottes angeknüpft und genährt werde. Ein kleines Büblein nahm lange vor der Zeit seines ersten Leseunterrichts, mit der Mutter regelmäßig zur Kirche gehend, gewöhnlich seine Berliner Bilderbibel mit, unterhielt sich während der Predigt mit Anschauen der ihm freilich vom Hause her bekannten Bilder, und hatte dabei doch Zeit, dies und das mit seinen feinen Kinderöhrlein aus der Predigt herauszuhören. „Die Geschichte steht auch in meiner Bibel", sagte es manchmal nach der Kirche, wenn ihrer etwa vom Prediger erwähnt worden war; und klang ihm ein bekannter Name, ein Abraham, Joseph, Mose ins Ohr, so war ihm das alsbald eine Aufforderung, dem Bilde des genannten Mannes in seiner Bibel nachzuspüren. —

Man halte also die Predigt nicht für absolut unzugänglich für Unmündige. Nur Kinder, die von Seiten des Hauses und der Schule unangeregt bleiben, und leer von dem heiligen Lebensstoffe des Wortes gelassen, auch zum Beobachten, zum Aufmerken und Denken nicht gewöhnt sind, mögen leer aus der Kirche gehen, wie sie gekommen sind. Und auch das nicht immer. Bei einem nachmals tüchtigen, württembergischen Prediger hat das Geistesleben an dem Worte „Ewigkeit“ angefangen, das sich als einziges Erträgnis einer in Ludwigsburg angehörten Predigt in die Seele des sonst ohne besondere Andacht zuhörenden Knaben heftete.

So dürfte wohl die Predigt, obwohl zunächst für das Bedürfnis der Erwachsenen bemessen, wofern sie nur wirklich Verkündigung des göttlichen Gnadenrathes ist, für die Kinder an sich durchaus nicht ein so dürrer Boden sein, wie man oft glaubt, und auch im Gesang und Gebete werden die mit den Schafen gehenden Lämmer manche Gräslein und Blümlein finden, die ihrem zarten Munde schon genießbar sein dürften. — Die längere Zeit währende stille Haltung will freilich dem jungen Blute schwer fallen und legt eine Selbstverleugnung auf; aber Selbstverleugnung ist der Grund aller sittlichen Stärke. Sie muß frühe schon und in manchfacher Weise geübt werden. Muß sich ja die liebe Jugend auch in der Schule täglich stundenweise stille halten, und niemand sagt, daß ihr die Schule dadurch möge verleidet werden. Oder wird die Liebe zu Kirche und Gottes Wort mit den Gliedmaßen von selber wachsen? Wenn aus den Kindern gedankenlose Sänger, Beter und Hörer werden, ja wenn sich in ihnen gar eine Widrigkeit gegen Kirche und Gottes Wort ansetzt, so hat das wohl ganz andere Gründe als den regelmäßigen Kirchenbesuch an sich. Sehen die Kinder ihre Eltern sich dem Besuche der Kirche entziehen, hören sie gar leichtfertige Urtheile über Kirche und Kirchendiener, wird die Kirche von den Lehrern vornehm ignorirt, wird die Religion anderen Lehrgegenständen gegenüber geringgeschätzt und die darauf verwendete Zeit von dem gelehrten Präceptor oder Professor z. B. dem Latein gegenüber als eine Art Zeitverderb behandelt, oder bietet die Predigt selbst statt grüner Waide nur Strohfutter unerquicklichen Moralgeschwätzes, kurz, geht nicht die übrige Erziehung und Bildung der Jugend mit der Kirche redlich Hand in Hand und thut nicht diese selbst treulich das Ihre, dann wundere man sich nicht, wenn unsere Kinder und Jünglinge nur dem Zwange sich beugend zur Kirche kommen und in diese eben nur den Leib bringen, aber dann lege man auch nicht dem Kirchenbesuche zur Last, was anderswo verschuldet ist.

Hat somit der Kirchenbesuch der Jugend sein gutes Recht, entspricht er eben so sehr ihrem eigenen Bedürfnisse als dem Selbsterhaltungstriebe der Gemeinde, so weiß diese auch zugleich manche Kräfte und Gaben der Jugend für *ihre gottesdienstlichen Zwecke zu benützen*, und das ebenso sehr im Vortheile der Jugend als ihrem eigenen.

Auch hierin hat sie die Analogie des Familienlebens für sich, wo die Kinder im Helfen und Dienen für sich selbst den besten Nutzen ziehen. Namentlich sind schon in alten Zeiten sonderlich die Knaben mit ihren hellen durchschlagenden Stimmen zum Chorgesang für liturgische Zwecke benützt, oft freilich sogar misbraucht worden. Man höre, wie „Niclas Hermann der alte Cantor“ in Joachimsthal (in der köstlichen Vorrede zu des J. Matthesius Historien von der Sindflut ꝛc. Wittenberg 1562) u. a. aus seiner Jugenderinnerung schreibt: „Zudem, so wurden die armen Knaben mit dem Singen dermaßen beschwert und gepeinigt, das man von einem Fest zu dem andern, kaum zeit gnug haben kunde, die Gesenge anzurichten unnd zu ubersingen, wenn man gleich in der Schul sonst nichts zu leren unnd zu lernen bedurfft hette, Unnd musten offt die Knaben bey nechtlicher zeit in einer Metten, in dem harten kalten Winter drey gantzer Singerstunden an einander in der Kirchen erfriesen, das mancher sein lebenlang ein Kröpel und ungesunder Mensch sein muste.“ — Daß man sogar durch verbrecherische Verstümmlung der Natur schöne Knabenstimmen für die Verherrlichung der römischen

Liturgie zu erhalten wußte, ist bekannt. Die Reformation hat auch hierin erlösend gewirkt, doch hat man in der evangelischen Kirche mit dem Misbrauche nicht den rechten Gebrauch der Knabenstimmen für liturgische Zwecke aufgegeben. Sie dienten und dienen noch vielfach dem kirchlichen Chor in den Responsorien der lutherischen Liturgie und helfen dem Cantor in der Leitung des Gemeindegesanges. Arme Knaben sangen sogar auf den Gassen zur Erbauung der Gemeinde. (Luther in Magdeburg, Gneisenau, „der freie Ritter“, in Erfurt, die „Pauperes“ noch heute in Tübingen.) Auch das letzte Geleite bei dem christlichen Begräbnisse giebt den geschiedenen Pilgern vielfach die singende Jugend. So hat die Jugend, empfangend wie dienend, ihren Platz im öffentlichen Gottesdienste der Gemeinde. Mag auch je und je einmal ihre Anwesenheit den Prediger zur Milderung eines Ausdrucks, zur Vermeidung einer Bemerkung veranlassen, die Gemeinde wird sicherlich in nichts wesentlichem darüber verkürzt, so wenig als das Haus, wo Vater und Mutter nicht alles vor der Kinder Ohren auskramen, was ihnen das Herz bewegt. Im Nothfalle findet der pädagogische Takt Auswege. Wenn es etwa z. B. am I. Epiphan. bei Gelegenheit des Textes (Luc. 2, 41 ꝛc.) dem Prediger einmal Bedürfnis ist, mit Eltern und Erwachsenen ein vertraulich Wort über Kindererziehung zu reden, so gebe man der Schuljugend ihr Theil und entlasse sie dann. Sie thut es mit heiterem Gesicht, und die Gemeinde hat daran sogleich eine thatsächliche Lehre.

Von wann an? Vater oder Mutter können das Kind zur Kirche mitnehmen, sobald sie versichert sind, daß es sich still genug halten kann und Gottesdienst und Nachbarn nicht stört. In manchen Orten z. B. im bayrischen Oberfranken findet sich da und dort die Sitte, daß Mütter oder Kindsmägde die kleinen Kinder gegen Ende des Gottesdienstes zur Kirche tragen, damit etwas von der Kraft des aaronitischen Segens, der über die Gemeinde gesprochen wird, über sie komme. Vor dem zehnten Jahre dürfte das Mitkommen der Kleinen dem Ermessen und der Verantwortlichkeit der Eltern zu überlassen sein, es sei denn, daß für besondere Kinderkirchen gesorgt wäre, ein Feld, wo es noch viel zu thun gäbe auch durch Herbeiziehung geeigneter Laienkräfte. Vom zehnten Jahre an, wenn neben dem, was im elterlichen Hause geschieht, die Schule schon einigen Grund durch biblische Geschichte und kleinere Sprüche gelegt hat, mögen die Kinder auch, wo es Ort und Umstände zulassen, in Masse zur Kirche kommen. Spätestens sollte das vom zwölften Jahre an geschehen. Der zwölfjährige Jesus schließt sich schon der Festcaravane nach Jerusalem an; in der Synagoge von Nazareth war er sicherlich schon geraume Zeit vorher ein regelmäßiger Besucher.

Freiwillig? oder gezwungen? Andacht und Frömmigkeit läßt sich nicht aufnöthigen; geistliche Dinge überhaupt leiden, auch der Jugend gegenüber, keinen Zwang. Ein anderes aber ist es mit einer äußeren Ordnung für Unmündige, die als Gelegenheit und Mittel dient für Anregung und Förderung des Geisteslebens. Für den noch schwachen Verstand und Willen des Kindes muß die gereifte Einsicht, der starke Willen der Eltern oder ihrer Vertreter einstehen. Man zwingt zur Schule, warum nicht auch zur Kirche? Der Gott, der zur Geistesfreiheit zieht, übt an seinem erstgebornen Sohne Israel mit gutem Bedacht den Zwang des Gesetzes. (Jer. 31, 32.) Wo hat je ein zu geistlichem Verstande gekommener Mann über verständig geübten Zwang sich beschwert, mit dem er in seiner Jugend zur Kirche oder irgend etwas gutem angehalten ward? Man stelle den Kirchenbesuch nur nicht als ein willkürlich erdachtes und gemachtes Gesetz hin, sondern als eine Ordnung, die sich wie eine Hausordnung von selbst versteht. „Am Sonntag geht man in seine Kirche“, das soll dem Kinde so klar und geläufig werden, als: Mittags geht man zu Tische, auch wenn man keinen absonderlichen Hunger hätte. Jesus gieng in die Synagoge zu Nazareth „nach seiner Gewohnheit“. Es muß dem Kinde werden, als sei ein Sonntag ohne Kirche gar kein rechter Sonntag, ein Sonntag ohne Sonne. Sind die Eltern selbst gewissenhafte Kirchgänger, so möchte es fast schwerer sein, ihre Kinder von der Kirche

ab — als zur Kirche anzugewöhnen. Dies gilt auch von den Schulkindern. Ist es feste Sonntagsregel, und noch mehr, sehen sie ihre Lehrer selbst, auch wo diese nicht müßten, der Ordnung der Kirche unterthan, so gehen die Kinder in der Regel ziemlich reflexionslos hin und nehmen auch das für sie Beschwerliche als etwas, in das man sich eben, wie in vieles andere, schicken müße.

Man halte also auch von Seiten der Schule über dem Besuche des Predigtgottesdienstes (Kinderlehre versteht sich von selbst) als über einer festen Ordnung. Die Festigkeit der Regel ist eine Hülfe für die Kinder in ihrer Schwachheit und ein Schutz derselben gegen die Gleichgültigkeit oder Schwäche ungewissenhafter Eltern. Man wahre diese Ordnung, indem man entweder in der Schule darnach fragt oder, besser noch, es zur Regel macht, daß die Kinder, welche aus irgend einem Grunde gefehlt haben, bei dem die Sache beaufsichtigenden Manne, sei es Pfarrer oder Lehrer, den Grund ihres Wegbleibens angeben. Schon das Kommen und Sagen hat seinen Werth. Man sei übrigens dabei weitherzig, verhüte namentlich, daß nicht durch strenges Anhalten der Schulkinder zur Kirche Väter oder Mütter oder ältere Geschwister durch diesen Druck vom Kirchenbesuche abgehalten werden. Man fordere nur streng, daß keines sein etwaiges Wegbleiben verheimliche. Für die Kirchenversäumnis selbst keine Strafe als durchs Wort. Nur Unterlassung der Anzeige, Verheimlichung oder gar lügenhafte Ausrede finde ihre angemessene Bestrafung. In Landschulen ist das einfach, in Städten, bei mehreren Kirchen 2c. wird die Beaufsichtigung schwerer, doch nicht unmöglich.

Sollen auch die höheren Schulen (Latein- und Realschule, Gymnasien) beigezogen werden? Wir wüßten nicht, warum sie hierin der Volksschule vorgezogen oder vielmehr nachgesetzt werden sollten. Sie sind zwar eine zeitlang in kirchlicher Beziehung unverantwortlich vernachläßigt worden und diese Vernachläßigung hat sich auch fühlbar genug gerächt. Man kann dem Volke keine tiefere Wunde schlagen, als wenn man in seinen für höhere Bildung bestimmten Schulen die Einbildung aufkommen läßt, sie seien für die Kirche zu gut, diese sei nur für das „dumme Volk".

Wie lange soll der Kirchenzwang währen? Etwa bis zur Confirmation? Allein man würde diese offenbar zu ideal auffassen, wollte man vierzehnjährigen Kindern (und das sind doch meistens die Confirmanden wenigstens der lutherischen Kirche) schon die freie Macht der Selbstbestimmung hierin zutrauen. Daher lieber: So lange man Macht über die Jugend hat, jedenfalls bis zur Confirmation, wo die Möglichkeit gegeben ist, bis zum 18. Jahre.

Christliche Eltern werden zu keiner Zeit ihre Kinder von der Ordnung des Kirchenbesuchs entbinden. Der stille Zwang der häuslichen Ordnung, des elterlichen Vorgangs und nöthigenfalls die bestimmte Willenserklärung wird auch das zum Jünglinge, zur Jungfrau herangewachsene Kind nicht loslassen. Bei den Confirmirten der Volks- und Bürgerschulen, die gewöhnlich mit der Confirmation aus der Schule aus- und in allerlei bürgerliche Verhältnisse eintreten, so wie bei Töchtern wird man sich damit begnügen müßen, daß sie den für sie ausdrücklich bestimmten Jugendgottesdiensten (Katechisation, „Kinderlehre") regelmäßig und wo es immer sein kann, zwar nicht bis zum 25. Jahre, wie es unsere Väter, die Gränze der Jugend weiter hinausrückend, gethan haben, wohl aber bis zum 18. Jahre anwohnen, im übrigen aber der Sorge und Verantwortung ihrer Eltern, Lehr- und Dienstherrschaften überlassen bleiben. Wo man dagegen im Besitze der elterlichen Vollmacht auch über die confirmirte Jugend steht, wie in Anstalten, die Erziehung und Unterricht verbinden, in Seminarien, Alumneen, Privaterziehungsanstalten, da wird eine gesunde Pädagogik nicht anstehen, den Besuch des öffentlichen Gottesdienstes auch bei den älteren Zöglingen zur unausweichlichen Ordnung des Hauses zu rechnen. Wer möchte es auch verantworten, daß etwa die wollenden Zöglinge mit dem Vorsteher, mit Lehrern und Lehrerinnen zur Kirche giengen, die nicht wollenden zurückblieben, entweder sich selbst überlassen oder durch ihr Zurückbleiben auch aufsehende Personen zurückhaltend?

Weniger leicht löst sich die Frage den oberen Classen bloßer Lehranstalten gegenüber, wie Gymnasien, poly- oder sonst technischer Schulen. Macht nicht der höhere Bildungsstand ihrer Schüler die Nöthigung wenigstens von Seiten der Schule entbehrlich, so daß die Verantwortung dafür nur dem Hause überlassen bliebe? — Allein wahre Bildung und Kirche sammt Kirchenbesuch sind nicht wider einander; nur die halbe oder falsche Bildung weiß von einem solchen Gegensatze. Es ist und bleibt wahr, was Baco von der Wissenschaft sagt: „Obiter delibata a Deo abducit, penitus hausta ad eundem reducit.“ Je mehr die Jugend der Gymnasien und noch mehr der technischen Schulen sich auf einer oft weit vom Centrum aller Wahrheit und Weisheit abliegenden Peripherie bewegt, desto mehr bedürfte sie gerade der Sammlung zu ihm hin, und es wäre eine thatsächliche Concession an die freilich vielfach angestrebte Veräußerlichung, Verweltlichung und Entchristlichung solcher Anstalten, sie als gewissermaßen von der Kirche losgelöst zu betrachten. Auch die höhere Schule ist ihren Zöglingen diese Rücksicht auf die Kirche schuldig als ein Zeugnis, daß man auch mit der tiefsten und ausgebreitetsten Bildung nicht aus der Kirche hinaus, sondern immer tiefer in sie hineinwachse. Dem wollenden Jüngling ist es kein Zwang, wenn die Ordnung der Anstalt ihm den Weg zur Kirche weist, dem nicht wollenden ist der Zwang der Ordnung eine Hülfe. Das Recht solcher Ordnung steht Anstalten dieser Art so gewiß zu, als das Recht der Abwehr z. B. den Kneipen und anderen für ihre Zöglinge gefährlichen Orten gegenüber, und das um so mehr, als viele Schüler solcher Anstalten auswärtige sind und der elterlichen Ueberwachung an Ort und Stelle ganz entbehren, christlich verständige Eltern also in dem, was die Ordnung der Schule begehrte, nur ausgeführt sehen, auf was sie selbst halten würden. Schreiber dieses war auf einem bayrischen Gymnasium bis ans Ende seines Gymnasiallebens der Ordnung des befohlenen Predigtbesuches unterthan und ist sich nicht bewußt, daß er oder einer seiner Commilitonen dadurch irgendwie zu Schaden gekommen wäre, wohl aber dankt er jener heilsamen Nöthigung manche Bewahrung vor naheliegender Gefahr und manche Geistesanregung, die ihm, war er sich selbst überlassen, wohl nicht geworden wäre. Selbst an den Abendmahlstisch wies und weist noch dort die Ordnung der Schule jährlich einmal sämmtliche confirmirte Schüler, wozu sie in besonderer Beichtrede vorbereitet wurden und werden, — für den rechten Mann eine herrliche Gelegenheit, den jungen Studentenherzen Worte zu sagen, die ihnen ein Compaß werden können für die sturmbewegte Fahrt (vgl. d. Art. Abendmahl Bd. I. S. 10 ff.). — Halten ja Anstalten, wie das evangelisch-theologische Seminar in Tübingen, ihre Zöglinge vom 18. bis zum 22. Jahre noch zum Besuche des Hauptgottesdienstes an, und sicherlich mit vollem Rechte. Die englischen unseren Gymnasien entsprechenden Anstalten führen ihre Zöglinge täglich in den Gottesdienst, und England denkt doch hoch von der persönlichen Freiheit.

Eine bindende Ordnung, mit väterlicher Umsicht und Billigkeit gehandhabt, dürfte also nicht bloß bei den jüngeren Altersstufen, sondern bis an die Grenze auch des höheren Schullebens, durchschnittlich bis ins 18. Lebensjahr gerechtfertigt sein.

Besondere Plätze? Wo immer möglich: ja, und solche, wo man die Schüler leicht übersehen, die Anwesenheit, die nöthige Ruhe und Stille wahren kann. Man wähle übrigens ja nicht die hintersten Winkel der Kirche, wie häufig höchst unpädagogisch geschieht, wo der Prediger vielleicht nicht zu sehen und kaum zu hören ist, sondern einen für Hören und Sehen günstigen, auch den Augen der Gemeinde zugänglichen Raum. Der Meister würde den Kindern, diesen „kleinen Majestäten“ (nach Zinzendorf), eher den Fürsten- oder Rathsherrenstand anweisen als den Winkel. (Matth. 18, 1 2c.) Ein unpassender Platz macht für die Jugend den größten Theil des Kirchensegens zunichte. Die durch abgesonderte Plätze ermöglichte Aufsicht führt am besten und würdigsten ein Lehrer, der sich je nach Umständen, was die Anwesenheit betrifft, auch durch dazu aufgestellte Schüler unterstützen lassen kann. Bei höheren Schulanstalten würde die Ueberwachung der Präsenz sich eher für einen Schuldiener schicken. Das Auge

eines Lehrers sollte aber auch hier nicht fehlen. Sitzen die Lehrer zugleich mit den Schülern zu den Füßen des Wortes, so ist das jedenfalls die würdigste Aufsicht. Uebel ist es, wenn die Anwesenheit der Lehrer in der Kirche erst befohlen werden muß.

Besondere Gottesdienste für die Jugend empfehlen sich durch die besonderen Bedürfnisse derselben. Diese haben in den „Kinderlehren" längst ihre Anerkennung gefunden. Was aber den Predigtgottesdienst betrifft, so wäre ein solcher für die Jugend wenigstens von Zeit zu Zeit eine wahre Wohlthat. Zeit und Form eines solchen Gottesdienstes die gewöhnliche, Grundlage der Predigt in der Regel die kirchliche Perikope, nur die Art ihrer Behandlung mit bestimmter Beziehung auf Sinn und Art, Fassungskraft und Bedürfnis des jugendlichen Alters. Bei Jugendgemeinden unter 14 Jahren dürften sich auch sonst passende biblische Stoffe, besonders auch geschichtliche des A. Testamentes, mit Nutzen behandeln lassen. Bei jüngeren Kindern würde sich der Vortrag mit Nutzen, je und je durch Fragen, biblische und andere Geschichten, auch Singen eines Verses unterbrechen. Begreiflich setzt dies das Vorhandensein einer dazu geeigneten Persönlichkeit voraus und dürfte also immerhin nur unter günstigen Umständen ausführbar sein. Kinderprediger, welche die tiefsten Wahrheiten in anziehender Kindereinfalt zu sagen wissen, wie z. B. Spangenberg (Sammlung einiger Reden an die Kinder in Herrnhut, Barby 1797), sind nicht eben häufig. In größeren Städten wären solche Kinderkirchen, Jugendpredigten ein wahres Bedürfnis und eigene Jugendpfarrer nichts weniger als Luxus; denn bei den Schwierigkeiten, welche die Masse der Jugend und die Verwickelung der Lebensverhältnisse da in den Weg legt, reicht das gewöhnliche Pastorat nicht aus. Geeignete Kräfte auch aus den nichtordinirten Kirchengenossen für den Dienst der Jugend zuzuziehen, könnten wir noch von England und Nordamerika und ihren Tausenden von „Sonntagsschulen" lernen.

Bei geschlossenen höheren Anstalten (Seminarien, Pensionaten für Söhne oder Töchter) macht sich ein besonderer Anstaltsgottesdienst fast von selbst. Es ist da nur zu hüten, daß die Anstalt nicht ein Sonderkirchlein werde. Regelmäßiger Wechsel, wo es angeht, thäte nach beiden Seiten hin wohl. Festtage, wo möglich, immer in und mit der ganzen Gemeinde. Gymnasien und die ihnen parallel stehenden technischen Schulen sollten je alle 14 Tage ihren besondern Gottesdienst haben und ihren besondern hiefür begabten Prediger. Kein Umgang unter mehreren Lehrern; er läßt nicht recht zu einem warmen persönlichen Verhältnisse kommen, reizt zu Vergleichung und Kritik u. a. Der rechte Mann für solch eine Kanzel vor dem Flos juventutis hätte fürwahr ein köstlich Werk (*Καλὸν ἔργον*. 1. Tim. 3, 1.) zu treiben. Wie viel hat Michael Sailer durch seine Jugendreden gewirkt!

Wird so die Jugend zum Besuche der Kirche angehalten und gewöhnt, so erfordert es hinwiederum die Billigkeit, ja überhaupt die ihr gebührende „reverentia", daß sie von dem Prediger nicht ignorirt werde. Er halte sich stets gegenwärtig, daß ihn auch junge Ohren hören, er meide, was ihnen ärgerlich werden könnte, er wende je und je einmal seine Rede besonders an sie oder flechte wohl auch einmal ihnen zuliebe etwas für sie besonders passendes, eine Geschichte oder sonst etwas ein; er fleißige sich einer einfachen, kinderfaßlichen Sprache und Darstellung, eines klaren, durchsichtigen Periodenbaues, einer auch den jungen Geist anziehenden und spannenden Plastik. Das wird für die Gemeinde der Erwachsenen kein Verlust, sondern erst noch barer Gewinn sein; denn was — cum grano genommen — über die Köpfe aufmerksamer Schulkinder von 12—14 Jahren wegfliegt, das dürfte meist auch über die Köpfe der großen Leute wegfliegen. Die meisten unserer „Andächtigen" sind Kinder am Verständnis. Aus dem Munde der Schulkinder empfing Schreiber dieses seit Jahren immer am Montag die beste Recension seiner Predigten, was ihre Gemeinfaßlichkeit betraf. So könnten die Kinder auch für das Gotteshaus werden, was sie nach Gottes Absicht für das Vaterhaus sind, ein Segen.

Mittel, die Aufmerksamkeit oder das Verständnis zu überwachen. Ein christlicher Vater fragt die Kinder, was sie sich aus der Kirche und Predigt gemerkt, hilft darauf, bringt etwa auch das Gesagte zu weiterem Verständnis und macht geeignete Anwendung. Dasselbe thue der Lehrvater mit einigen Fragen in der Schule der Unconfirmirten, oder, so weit ihm das möglich ist, der Prediger selbst. Er wird damit viel Nutzen schaffen.

Schriftliche Predigtreferate? Ja, wenn die Zahl der Schüler es erlaubt und sofern bereits einige Uebung im schriftlichen Ausdrucke vorhanden ist, es sei, daß alle dazu angehalten werden oder daß man es dem freien Willen anheimgebe. Grundbedingungen: ein eigenes Heft dafür. Sorgfältige Schrift. Tag, Text, Thema, Theile; einzelne Gedanken in oder auch ohne Zusammenhang, aber ja nicht in der Kirche nachgeschrieben, sondern frei aus dem Ged chtnisse reproducirt. Nachschreiben in der Kirche hat so gut wie keinen Werth, wohl aber den Nachtheil, daß der junge Zuhörer über dem Schreiben des einen anderes überhört, auch, wenn er etwa seine Portion geschrieben zu haben meint, die Rosse seiner Gedanken um so getroster ausspannt und auf der Weide laufen läßt. Frei, selbst und allein, — oder gar nicht. Das Schreiben geschehe am Sonntag als Sonntagsbeschäftigung, nicht als Wochenarbeit. Beurtheilende Durchsicht von Seiten des Lehrers oder Pfarrers ist unerläßlich. So gehandhabt kann aus langj hriger Erfahrung ein mehrfacher Nutzen verbürgt werden, hauptsächlich größere Aufmerksamkeit auf das gepredigte Wort und besseres Verständnis desselben; daneben fällt solchen Predigtreferaten als der natürlichsten und jugendgemäßesten Aufsatzübung noch zu: Förderung im Gedankenausdruck, in Sprache und Stil, in Auffassung und Wiederdarstellung eines mündlichen Vortrags überhaupt.

Wenn unsere Jugend diesen bisher angedeuteten Grundsätzen gemäß für das öffentliche Leben der Gemeinde zugezogen und an ihre Versammlungen gewöhnt wird, so entspricht damit die Kirche nicht bloß dem Pflicht- und Liebestriebe ihrer Selbsterhaltung, sondern auch dem tiefsten Bedürfnisse der Jugend sowie der höchsten Aufgabe christlicher Erziehung derselben; denn christliche Erziehung ist in ihrem letzten Ziele Erziehung für das Reich Gottes, das sich eben in der Kirche als Reich der Gnade darstellt und in der Versammlung der Glaubigen aus der gemeinsamen Anbetung und Erbauung auf den Grund des Wortes und Sacramentes fort und fort seine Kräfte zieht. Thut die Kirche, thun Haus und Schule das Ihre, so kann der Kirchenbesuch der Jugend nicht anders als segensreich sein. Er ist es auch zu allen Zeiten trotz mancher mitunterlaufenden Menschlichkeiten und Mangelhaftigkeiten gewesen und wird es bleiben. — Wir machen hier nur noch auf einen Punct aufmerksam, nämlich das Verhältnis des Kirchenbesuchs zur Sonntagsfeier. Die Kirche, das Wort im Sinne von gottesdienstlicher Versammlung genommen, ist so innig mit der Sonntagsfeier verbunden, daß das eine von beiden des andern Leben bedingt. Kein Sonntag, keine Kirche; Zeugen sind unsere Wochenkirchen. Aber auch: keine Kirche, kein Sonntag. Der Sonntag ist nach der Anschauung unserer evangelischen (lutherischen) Kirche nicht um sein selbst willen da in der Auctorität eines göttlichen Gesetzes, sondern einer evangelischen Ordnung. „Weil vonnöthen geweßt ist, einen gewissen Tag zu verordnen, auf daß das Volk wüßte, wann es zusammenkommen solte, hat die Christliche Kirche den Sonntag dazu verordnet." (Augsb. Confess. Art. 28.) Somit ist der Hauptzweck des Sonntags und der Arbeitseinstellung an demselben das Zusammenkommen der Gemeinde, der Kirchenbesuch. Die Kirche nicht besuchen heißt dem Sonntage seine Sonne nehmen, ihn entheiligen und zum gemeinen Tage machen, wie er denn in der That auch unter den Händen der Verächter von Kirche und Kirchenbesuch zum gemeinsten der Tage geworden ist. Die Zuchthausstatistik zeigt, daß die Sonn- und Feiertage die meisten Verbrecher liefern.

Gewöhnt man die Jugend nicht an den Kirchenbesuch, macht man diesen derselben nicht lieb und werth, so läßt man sie die Sonntagsentheiligung gewohnen und setzt

sie in Gefahr, für ihr ganzes Leben Sonntag und Sonne zu verlieren; was aber die Jugend verliert, verliert nach und nach das Volk, das aus der Jugend heranwächst, und man braucht kein gesetzlicher Sabbatharier zu sein, um zu behaupten, daß ein christliches Volk mit dem Sonntage seinen Adel, seine Krone, seine höhere Menschenwürde sogar aufs Spiel setzte. Also: Videant consules in Kirche und Schule und Haus, daß unsere Jugend aus allen Ständen zeitig, treulich, weislich zu Kirche und Kirchenbesuch gezogen werde. Wer seine Kinder, seine Kirche, sein Volk lieb hat, der helfe dazu! **V. Strebel.**

Kirchenconvent, s. Schulregiment.

Kirchengeschichte in der Volksschule, s. Religionsunterricht in niedern Schulen.

Kirchenlied, s. Gesangbuch.

Kirchschule, s. Landschule.

Kleidung, s. Körperliche Erziehung I.

Kleinkinderschulen, Kinderbewahranstalten, Warteschulen, Kindergärten. Unter diesen verschiedenen Benennungen sind seit dem letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts in vielen Ländern, besonders in Deutschland, England und Frankreich, eine Menge von Anstalten gegründet worden, deren gemeinschaftliche Tendenz es ist, jüngere, noch nicht schulpflichtige Kinder zu beaufsichtigen, zu pflegen, vor den äußern und innern Gefahren, denen sie der Mangel an häuslicher Aufsicht sowie an geistiger und gemüthlicher Anregung nur zu oft aussetzt, zu schützen, auf eine ihrer Fassungskraft angemessene Weise zu beschäftigen und in ihnen alle Keime des geistigen, sittlichen und religiösen Lebens zu gedeihlicher Entwicklung zu führen.

Die Berechtigung dieser Anstalten wird von keinem Standpuncte aus bestritten werden können. Ihre tiefste Wurzel haben sie einerseits in dem neuen Erwachen des christlich-humanen Geistes, der auch dem Worte des Herrn „Lasset die Kindlein zu mir kommen" mit neuer Empfänglichkeit entgegen kam, andererseits in der eigenthümlichen Umgestaltung der socialen Verhältnisse, die sich im achtzehnten Jahrhunderte vorbereitete, und in welcher wir noch begriffen sind. Es ist keine Frage, daß unter den Uebelständen, welche die wachsende Bevölkerung der meisten mitteleuropäischen Staaten, die zunehmende Theurung aller Lebensbedürfnisse, der steigende Luxus, die vom Geiste der Zeit geforderte Lösung patriarchalischer Bande und Standesgenossenschaftlichkeit, der Kampf des Fabrikenwesens und des Handwerkes sowie manche besondere Noth der Zeit hervorgerufen hatte, gerade die Kinderwelt und in dieser besonders die Zahl der noch nicht schulpflichtigen Kinder am meisten zu leiden hatte. In den naiveren Zuständen des Mittelalters, die sich in ihren socialen Formen so lange erhalten hatten, war das Kind geborgener, weil die Familie als solche äußerlich durch althergebrachte Verhältnisse mehr gesichert und innerlich von der Substanz des religiösen Geistes noch mehr erfüllt war. Die Noth des Lebens fand in der Einfachheit der Bedürfnisse ein Gegengewicht und was die Roheit der Zeit zerstörte und auseinanderriß, wurde von innen heraus leichter wieder geheilt und zusammengeführt. Die moderne Gesellschaft macht dem Einzelnen den Kampf um die äußere Existenz zur wesentlichsten Aufgabe. Durch diesen Kampf, so wie durch die auflösenden Tendenzen der religiösen Aufklärung wurde die Familie in ihrem innersten Leben und Zusammenhange schwer getroffen. Wie in Deutschland im großen und ganzen die Verhältnisse des eigentlichen Arbeiters, auf dem Lande und in den großen Städten zumal, bisher gestaltet sind, bleibt für eine liebevolle erziehliche Einwirkung der Mütter und der Familie überhaupt auf die kleineren Kinder keine Zeit. Wenn das Weib des Tagelöhners gezwungen ist, jeden Tag auf Arbeit zu gehen, müßen diese Kinder entweder einsam eingeschlossen oder unter der unzureichenden Obhut der ältern Geschwister in der Wohnung zurückgelassen werden. Wenig besser sind sie daran, wenn sie aufs Feld mitgenommen und den blendenden Sonnenstrahlen und aller sonstigen Ungunst der Witterung ausgesetzt oder der Gemein-

schaft der übrigen Kinder auf dem Dorf-Anger und auf der Straße anvertraut werden. Zu den unzähligen leiblichen und sittlichen Gefahren, denen noch täglich viele dieser Kinder erliegen, gesellt sich in diesem Stande nur zu oft bei den Eltern Rauhigkeit des Sinnes und Mangel an Liebe für die Kinder, die mehr eine Last, als eine Freude des Lebens zu sein scheinen. Die Mütter lernen nicht, mütterlich zu empfinden und zu handeln, nicht selten müßen sie vielmehr gewaltsam in dem blutenden Herzen die Muttersorge unterdrücken lernen. Der Mangel der früheren Erziehung macht dieselbe selbst da, wo man versucht, sie später zu üben, doppelt schwierig und ruft Leidenschaftlichkeit und Bitterkeit auf der einen, Trotz und Verschmitztheit auf der andern Seite hervor. Erschreckende Berichte, die besonders aus London und den Fabrikdistricten Englands über frühzeitige Verwilderung der Kinder zahlreich gegeben worden sind, finden im einzelnen auch bei uns noch immer traurige Bestätigung.

Wenn sich in diesen Zuständen ein unendlich weites Gebiet für die Bestrebungen der christlichen Wohlthätigkeit aufthut, so kann dem aufmerksamen Beobachter nicht entgehen, daß, freilich unter andern Formen, auch in den höhern Ständen die Pflege und Erziehung der kleineren Kinder oft an ähnlichen Gebrechen leidet. Wo die Mutter durch anderweitige Geschäfte, etwa durch die Beaufsichtigung einer größeren Wirthschaft, vielleicht auch durch die auf ihr allein ruhende Last, den Haushalt zu besorgen, oder durch die zum Gesetz gewordene Unnatur der geselligen Verhältnisse übermäßig in Anspruch genommen, wo sie durch die Ungunst der Verhältnisse in der eigenen Entwicklung gehindert worden ist oder in ihrer Bildung eine falsche Richtung genommen hat, sei es nun, daß ihr Sinn etwa bloß dem materiellen Erwerbe und Besitze zugewendet oder daß sie, vom sinnlichen Reize gefesselt, nur dem äußern Scheine des Geistigen nachstrebt, oder durch eine eigene Art von Unweiblichkeit weder Lust noch Geschick zum Erziehen ihrer Kinder hat, wo sie endlich, wie so oft, durch Kränklichkeit von diesem Geschäfte abgehalten wird oder durch einen frühen Tod ihren Kindern geraubt ist, da überall ist das Schicksal der Kinder ein beklagenswerthes, da überall fehlt ihrem Lebensfrühlinge der warme Sonnenstrahl, der die tiefsten und geheimsten Regungen des menschlichen Herzens zeitigen soll, da überall ist die Berechtigung solcher Anstalten, welche auch nur annähernd die mütterliche Pflicht erfüllen, durchaus nicht abzuläugnen. Ist Einsicht und Liebe genug vorhanden und die Möglichkeit gegeben, solchen Gebrechen im Hause selbst abzuhelfen', um so besser. Wenn aber diesen Uebelständen gegenüber von mancher achtungswerther Seite her darauf gedrungen wird, das Grundübel selbst in's Auge zu fassen, die Familie im christlichen Geiste auf ihren natürlichen und ethischen Fundamenten wieder aufzubauen und Mütter heranzubilden, denen die Heiligkeit und Eigenthümlichkeit ihres Berufes zum klaren Bewußtsein gebracht und zur theuersten Aufgabe ihres Lebens gemacht worden ist, da doch ohne diese Heiligung der Familienbande und ohne Hülfe des richtig entfalteten Naturtriebes das Grundübel sich immer weiter verbreiten müße und von den Anstalten immer nur eine stiefmütterliche Pflege werde geübt werden können, die des lebendigen Pulsschlages der natürlichen Liebe entbehre; so ist mit der principiellen Anerkennung dieser Argumentation die Frage über die Berechtigung solcher Anstalten selbst noch keineswegs entschieden. Soll gewartet werden, bis die exemplarischen Mütter erzogen sein werden, bis die Familie von dem rechten Geiste und Leben wieder erfüllt sein wird? Die einzelnen sittlichen Factoren im Leben der Völker können nicht von der Entwicklung des Volksgeistes im großen und ganzen getrennt werden. Mag die Gesellschaft sich auf richtigeren und den socialen und volkswirthschaftlichen Forderungen der Zeit entsprechenderen Grundlagen reconstruiren und in diesem Aufbau den kommenden Geschlechtern wieder Zeit und Raum und Freudigkeit für die ungehinderte Darstellung des Familienlebens zu schaffen suchen; mag der Staat diese neuen Formen des Lebens mit den schützenden Garantieen des Rechtes umgeben und in den Individuen mit dem Rechtsgefühle zugleich das Pflichtgefühl stärken; mag die Kirche in der Kraft des Geistes und

aus der Fülle der göttlichen Wahrheit neuen Segen ausströmen lassen über Jung und Alt und, indem sie auf dem Grunde, der da gelegt ist, eine neue Gemeinde erzieht, allen jenen Lebensformen erst die heilige und heiligende Beziehung auf die höchsten Zwecke des Menschenlebens geben: — wir können in diesen allgemeinen Entwicklungsproceß fördernd nicht anders eingreifen, als daß wir, dem Ideale christlicher Vollkommenheit des Lebens nachstrebend, auf alle krankhaften Erscheinungen gleichzeitig unsere Aufmerksamkeit und unsere hülfreiche Pflege richten, und immer die Totalität der Symptome ins Auge fassen. Hier gilt der Kanon, das Eine zu thun und das andere nich zu unterlassen. Es giebt kein Mittel, gute Mütter zu erziehen, außer dem allgemeinen, wahre und lebendige Frömmigkeit zu verbreiten; und dieses allgemeine Mittel ist eben dasselbe, mit dem auch dem kindlichen Verderben entgegen getreten werden soll und kann, so lange die rechten Mütter noch fehlen. Was aber die Befürchtung betrifft, daß solche Pflegeanstalten der rechten Liebe entbehren und daß sie darum, wie Graffunder (bei Otto: Ueber den öffentlichen Unterricht) meint, nur „Waisenhäuser bei lebendigem Leibe der Eltern" sein werden, so liegt in der Herbigkeit dieser schwer zu läugnenden Wahrheit noch immer nicht die Verurtheilung der Kleinkinderbewahranstalten. Müßen nicht Waisenhäuser sein trotz der Mängel, die ihnen nur zu oft anhaften? Und haben sie nicht unzählig oft Gutes gewirkt? Manche Stiefmutter, auch manche rauhe und strenge, hat trefflicher und treuer ihre Pflicht an den Kindern geübt, als viele rechte Mütter es thun. Wo die tiefste Gefahr für Leib und Seele abgewendet wird, da dürfen wir auch die leicht hervorbrechende und leicht wieder getrocknete Kinderthräne nicht zu hoch anschlagen. Aber die Stiefmutter kann auch liebevoll sein und die Waisenhäuser, wenn sie in dem rechten Geiste geleitet werden, müßen nicht nothwendig ihre Zöglinge in Herzensleere und Gemüthskälte auferziehen. Auch thut sie es keineswegs immer, und gegen die Lasterschule und Leidenschule, die manches arme Kind im väterlichen Hause durchmacht, wäre die Zucht und Kargheit manches Waisenhauses noch immer ein Himmel zu nennen.

Bedeutender muß das Bedenken erscheinen, daß durch die Kleinkinderbewahranstalten viele Eltern in der Sorglosigkeit und Gleichgültigkeit, mit welcher sie die Erziehungspflicht üben, bestärkt und daß sie des Segens beraubt werden, der in der Uebung dieser Pflicht selbst liegt. Wenn derartige Klagen über diese Anstalten nicht in demselben Maße erhoben worden sind, als dies in Betreff der in Frankreich heimischen „Krippen" (Bewahranstalten für Säuglinge) geschehen ist, so läßt sich doch nicht verkennen, daß sie der Begründung auch hier nicht ganz entbehren. Bequemlichkeit ist in allen Ständen einer der größten Feinde der Erziehung. Es giebt viele Eltern, denen schon die Schule bloß darum erwünscht ist, weil sie ihnen die Aufsicht über die Kinder abnimmt. Solche werden auch von den Bewahranstalten gern Gebrauch machen, um sich selbst des Kindergeschreis und anderer Störungen und Belästigungen zu überheben; sie werden auch dann von ihnen Gebrauch machen, wenn keiner der oben erwähnten Gründe, das Kind aus der Familie zu entfernen, vorliegt. Darf man nun dieser, vornehmlich in den höhern Ständen vorkommenden Weichlichkeit entgegenstellen, daß derjenige kein Recht habe, Kinder zu erzeugen, dem es an Lust und Kraft gebricht, sie zu erziehen; so darf man auch den untern Ständen nicht verhehlen, daß niemand berechtigt ist, eine Familie zu begründen, dem die Mittel fehlen, eine Familie zu erhalten. Neben aller Noth der Zeit ist Leichtsinn in der Schließung der Ehe eine der wesentlichsten Ursachen der hier in Rede stehenden Uebelstände. Wird durch Kinderbewahranstalten solchen Leichtsinnigen die wesentliche Last der Kindererziehung abgenommen, so werden andere um so weniger davor zurückschrecken, die Ehe auf eben so leichtfertige Weise zu schließen. Aber noch höher muß der Schaden veranschlagt werden, der dem innern Leben der Familien dadurch zugefügt wird, daß der Verkehr zwischen Eltern und Kindern so wesentlich beschränkt wird. Die Gemüthskräfte, welche durch diesen Verkehr geweckt und gestärkt werden sollten, bleiben unentwickelt; der sittliche Ein-

fluß, den die Erziehung auf den Erzieher selbst übt, fällt zum großen Theil weg, und die Bande zwischen Eltern und Kindern werden in dem Maße lockerer, in welchem die Beziehungen beider zu einander aufhören. Es ist keine Frage, daß selbst die Opfer und Anstrengungen, die mancherlei innern und äußern Bedrängnisse, zu denen die Erziehung der Kinder Veranlassung giebt, zu den segensreichsten Erfahrungen des Familienlebens gehören, aus denen die Liebe zwischen Eltern und Kindern ihre tiefste Kraft selbst schöpft und die allen einzelnen Gliedern zu heilsamster Förderung gereichen. Mit welchem Rechte darf an diesem Segen des häuslichen und Familienlebens gerüttelt werden? Mit welchem Rechte darf der Mensch der Zucht entzogen werden, in welche die Ordnung der Natur und der offenbare Wille Gottes ihn gestellt hat? Wem eine Ahnung davon inne wohnt, was es auf sich hat mit den sittlichen Ordnungen der Natur, und welche Fülle von Segen aus denselben unter den verschiedenartigsten Formen und Verhältnissen hervorgeht, der wird großes Bedenken tragen, die Innigkeit der Familienbande durch äußere Einrichtungen, auch wenn dieselben dem Einzelnen gegenüber als Wohlthat erscheinen, abschwächen zu lassen. Bei dem tiefen Sinne für Familienleben, welcher zumal dem deutschen Volke eigenthümlich ist, muß daher die noch nicht ganz überwundene Scheu vor den Kinderbewahranstalten, der wir so oft begegnen, im Principe durchaus als gerechtfertigt erscheinen, denn in dieser Scheu giebt sich das dunkle Bewußtsein kund, daß es sich um eine Gefahr für einen der wichtigsten Factoren im germanischen Volksleben, für die Innigkeit seines Familienlebens handle, und es mag von diesem Standtpuncte aus besser scheinen, daß der Einzelne untergehe, als daß eins der wesentlichsten Elemente unserer Volksthümlichkeit erschüttert werde.

Aber auch in der Berechtigung dieser Scheu ist noch nicht die Verurtheilung der Kinderbewahranstalten, sondern nur die Warnung enthalten, durch Bekämpfung eines Uebels nicht ein größeres Uebel herauf zu beschwören. Denn ohne Zweifel haben jene sittlichen Einflüsse des Familienlebens eine zwiefache Voraussetzung, die in der Wirklichkeit des Lebens unendlich oft nicht zutrifft. Einerseits giebt es einen Grad der äußern Noth (und auch manche Ungunst und Verwirrung der Verhältnisse, die in höhern Ständen eintreten kann, ist hierher zu rechnen), bei welchem, wie auf unfruchtbarem Boden, überhaupt kein Leben, also auch kein wahres Familienleben, zur Blüte kommen kann. Andererseits giebt es eine sittliche Verwilderung der Gemüther, für welche jene heilsamen Einflüsse des Familienlebens überhaupt nicht mehr existiren, ja für welche dieselben zu zwiefacher Gefahr umschlagen. Oft auch gehen beide Erscheinungen in einander über. In allen diesen Fällen kann nicht mehr davon die Rede sein, daß durch die Trennung des Kindes von den Eltern eine heilsame Ordnung, welche ja eben gar nicht vorhanden ist, gestört werde, und die rettende Liebe, welche darauf ausgeht, daß Keiner verloren werde, ist solchen Verbildungen des Lebens gegenüber im vollen Rechte, wenn sie „Waisenhäuser bei lebendigem Leibe der Eltern“, solcher Eltern nämlich, die in Wahrheit keine sind, weil sie weder die Macht noch den Willen haben, Stellvertreter Gottes an ihren Kindern zu sein, erbaut. Aber diese Liebe wird sich auch, wenn sie aus der rechten Quelle stammt, mit derjenigen Weisheit vereinigen, welche der oben erwähnten Warnung zugänglich ist; sie wird ihre Hülfe nur da eintreten lassen, wo sie durch die Verhältnisse wirklich gefordert ist, sie wird durch die ganze Einrichtung der Kinderbewahranstalten die Eltern nicht von der Fürsorge für die Kinder entwöhnen, sondern im Gegentheil dazu beitragen, daß dieselbe ermuntert und durch die Controlle der Kleinkinderschule gekräftigt werde. Wenn z. B. manche Anstalten dieser Art in England auch die Reinigung, das Waschen, Kämmen &c. der überbrachten Kinder übernehmen, so kann dies nur durch ganz individuelle Zustände entschuldigt, aber niemals zur Regel gemacht werden, denn unordentliche Mütter würden dadurch in ihrer Unordnung nur bestärkt werden. Ebenso muß verlangt werden, daß für die Beaufsichtigung jedes Kindes in der Anstalt eine billige Entschädigung bezahlt werde,

damit auch die ärmsten Eltern den Vortheil dieser Aufsicht durch eine eigene Anstrengung erkaufen. In allen solchen Fällen, wie die eben erwähnten, ist aber auch die Rückwirkung der guten Einflüsse, welche von der Bewahranstalt ausgehen, auf das kranke Familienleben selbst nicht gering anzuschlagen.

Von allgemein ethischen Gesichtspuncten aus wird man nach alle dem die Berechtigung der Kleinkinderbewahranstalten als Ergänzungen derjenigen erziehenden Thätigkeit, die im normalen Zustande von der Familie ausgehen soll, nicht angreifen können, und der Eifer, der in der Gründung solcher Einrichtungen sich kund gegeben hat, bildet eine der erfreulichsten Erscheinungen in der Culturentwicklung unseres Jahrhunderts. Wie sehr im Besondern die Kirche und der Staat an diesen Unternehmungen betheiligt sind, das bedarf kaum einer nähern Erörterung. Die Bemühungen der Kirche, solche Anstalten ins Leben zu rufen und zu erhalten, sind bisher mit größerer Energie aufgetreten. Zwar haben in vielen Staaten die Regierungen der Sache durch dringende Empfehlung allen erwünschten Vorschub gethan und an vielen Orten sind die Gemeindevorstände mit großer Freudigkeit für dieselbe thätig gewesen, aber für eine dem Organismus des gesammten nationalen Erziehungswesens integrirende Institution hat bisher noch kein Staat die Kleinkinderbewahranstalt erklärt. Man erkennt schon daraus, daß die Frage über diese Anstalten als eine noch unerledigte angesehen werden muß, und daß diese Angelegenheit bisher mehr vom Standpuncte der Wohlthätigkeit als vom pädagogischen gewürdigt worden ist.

Das pädagogische Interesse an der vorliegenden Frage ist ein sehr tiefes und verschiedenartiges. Es ist von jeher die Ueberzeugung der hervorragendsten Denker gewesen, daß die Zeit der ersten Kinderjahre eine für die Gesammtentwicklung des Menschen höchst bedeutungsvolle sei, und schon das Alterthum hat mancherlei Anweisungen gegeben, diese Zeit für die Erziehung recht auszukaufen. Wenn die spartanischen Wärterinnen nicht bloß auf den Körper, sondern auch auf die Gemüthsart der ihnen anvertrauten Kinder zu achten hatten; wenn in der Lykurgischen Gesetzgebung gefordert wird, daß die Wiege ein Schild sein und der erste Blick des Kindes auf den Speer fallen solle, daß schon der Säugling gewöhnt werden müße, den Wechsel von Licht und Finsternis mit Gleichmuth zu ertragen; wenn Solon die Todesstrafe darauf setzt, ohne Erlaubnis den heiligen Ort zu betreten, an dem sich die Kinder versammelten: so spricht sich in solchen Reminiscenzen ein so hoher sittlicher Ernst in Berücksichtigung des frühen kindlichen Alters aus, wie wir ihn in unsern Zeiten selten finden. Auch Plato schildert im Protagoras die belehrende, ermahnende und erziehende Thätigkeit, welche von der Wärterin, der Mutter, dem Knabenführer oder dem Vater an dem Kinde, *sobald es nur verstehe, was zu ihm geredet wird*, geübt werden müße und unterscheidet dieselbe von derjenigen der Schule. Aristoteles (Politik VII.) erhebt sogar die Forderung, daß die Obrigkeit, welche die Erziehung beaufsichtige, von Amtswegen auf die Art, wie die Kinder bis zum siebenten Jahre ihre Zeit zubringen, achten solle. Und wie die Erfindung der Kinderklapper dem Pythagoräer Archytas zugeschrieben wird, so erachteten die Alten (Quintilian, Instit. I, 1.) auch die moralische Bildung der Ammen, die Beschaffenheit der Wiegenlieder und der Ammenmärchen für Gegenstände, welche der höchsten Aufmerksamkeit würdig wären. An diese Aeußerungen des classischen Alterthums ließen sich unzählige des Mittelalters und der neuern Zeit anschließen. Immer hat es dem Menschen nahe gelegen, das Ahnungsvolle, Keimartige, Leichtbestimmbare und Vorbildliche in der Natur und der Entwicklung des Kindes anzuerkennen. Auch die wissenschaftliche Pädagogik, welche ja überhaupt den ganzen Menschen zu ihrem Objecte macht, hat daher die eigentliche Kindheitsperiode immer als eine durchaus eigenthümliche und für den Erziehungszweck höchst bedeutungsvolle angesehen, aber sie hat die Lösung der auf dieser Stufe gesetzten Aufgabe als eine ganz in die Hand der *Mutter* gelegte angesehen und sich enthalten, in dieses von der Natur selbst geordnete Verhältnis durch Vorschriften einer besonderen Technik einzugreifen.

Es ist ersichtlich, daß das materielle Band, welches zwischen Mutter und Kind besteht, nach und nach lockerer wird und das Substrat eines freieren Verkehrs bildet, der immer geistiger und reiner zu werden bestimmt ist. Der Uebergang von der mehr materiellen Beziehung zur geistigen ist ein sehr unmerklicher, und an jedem Puncte der Entwicklungsreihe sind beide Elemente vorhanden. Von der unbewußten Lebensgemeinschaft, die zwischen der Mutter und dem Embryo stattfindet, ist zwar ein großer Schritt bis zu der individuellen Besonderung, in welche das Kind durch die Geburt eintritt; eben so groß ist der andre, durch welchen der entwöhnte Säugling seine unbedingte Abhängigkeit von der Mutter aufgiebt und sich von dem Arme derselben loswindet, um mit eigenen Füßen den Raum zu durchmessen; noch größer vielleicht der dritte, den das Kind vollendet, wenn es die Herrschaft über seine Sprachorgane gewinnt und sein Inneres kund zu geben vermag; aber selbst in diesem vorgeschrittenen Stadium seiner Entwicklung ist das Kind noch ganz an die mütterliche Liebe gewiesen, welche die zuträgliche Nahrung wählen, zubereiten und darreichen, welche bei zunehmender Kraft der Gliedmaßen den Gebrauch derselben leiten und bewachen, welche endlich durch freundlichen Verkehr auch zur ersten Bildung der Sprachlaute aufmuntern muß. Auch die rein geistige Fortbildung des sprechenden Kindes muß von pädagogischer Seite in den ersten Jahren als ein Hauptgeschäft der Mutter angesehen werden, an welchem nur nach und nach und auf weniger eingreifende Weise der Vater und die Geschwister theilnehmen. Es scheint zwar so, als ob das sprechende Kind, welches in die Reihe der denkenden Wesen eingetreten ist, nun auch von einem jeden verständigen Menschen geistig gefördert werden könne, nachdem es einmal das Mittel aller Bildung, die Sprache, errungen habe, und als ob es eben nur auf die Erfüllung der allgemeinen Bedingungen, an welche alle Erziehung geknüpft ist, ankomme, darauf nämlich, daß dem unreifen Denken der gereifte Verstand, dem unentwickelten Gemüthe der ausgebildete Charakter zu Hülfe komme. In der That ist ja auch der Mensch bei aller Abhängigkeit von der Natur doch zugleich so hoch über dieselbe gestellt, daß er schon vor der Zeit aus dem Mutterleibe genommen werden und doch lebensfähig sein, daß er der Muttermilch ganz entbehren und doch gesund und kräftig aufwachsen kann. Wie sollte denn die Möglichkeit, ihn auch geistig dem mütterlichen Einflusse zu entrücken und doch auf eine seiner Bestimmung im wesentlichen entsprechende Weise zu erziehen, geleugnet werden? Geschieht es doch täglich und wachsen doch Tausende von Kindern auf, die nie das Angesicht ihrer Mütter mit Bewußtsein gesehen haben. Allein diese Ausnahmen, in denen die erhabenen Vorzüge sich offenbaren, mit denen die göttliche Liebe die menschliche Natur ausgestattet hat, stoßen die Regel nicht um, in der noch viel größere Privilegien der menschlichen Natur enthalten sind, die Regel, daß die Mutter die von der Natur selbst erwählte und für diesen Beruf auf einzige Weise begabte erste Erzieherin und Lehrerin ihres Kindes ist. Aller geistige Verkehr setzt Einverständnis voraus, und alle Erziehung kann nur dann den rechten Erfolg haben, wenn der Zögling selbstthätig darauf eingeht und dem Willen des Erziehers Empfänglichkeit entgegenbringt. Wenn diese Willigkeit auf den höhern Stufen der erziehenden Thätigkeit von dem Erzieher selbst durch die Sittlichkeit und Weisheit seiner Handlungsweise hervorgerufen werden kann und soll, so ist dies natürlich auf der ersten und untersten Stufe des kindlichen Lebens nicht möglich, weil hier alle Anknüpfungspuncte im Bewußtsein noch fehlen. Darum eben hat die göttliche Ordnung jenes Einverständnis, ohne welches überhaupt die Erziehung nicht gedacht werden könnte, als eine natürliche Sympathie zwischen Mutter und Kind an den Anfang der menschlichen Erziehung gesetzt. Mutter und Kind verstehen einander am besten, verstehen einander ganz, denn die Gemeinschaft ihres beiderseitigen Lebens besteht noch lange fort, auch nachdem das organische Band, welches sie vorher zu einem Leben vereinigte, zerrissen ist. Dieses Verstehen ist auch auf der Seite der Mutter zunächst kein reflectirtes, sondern ein so unmittelbares, unbewußtes Mitfühlen und Mitleben, daß keine Reflexion die Tiefen desselben durchleuchten, noch weniger die Sicherheit des-

selben erreichen kann. Aber gerade in dieser Unmittelbarkeit der Beziehung spricht sich das sympathetische Verhältnis zwischen Mutter und Kind am deutlichsten aus, welches dann für die geistige Einwirkung auf das letztere die tiefste und geeignetste Grundlage darbietet. Denn das geistige Leben des Kindes besteht auch noch lange, nachdem das Kind sprechen gelernt hat, in einer traumartigen Thätigkeit der Phantasie, welche bei lebhaften Kindern häufig in Worte übergeht und mit Recht hat Fr. Köhler (Die Mutterschule S. 5.) die Kinder „wachende Nachtwandler" genannt. In den ersten Anregungen des kindlichen Geistes, durch welche derselbe aus diesem innern Traumleben allmählich in die Welt der Erscheinung geführt werden soll, kommt alles darauf an, daß sie an jene traumartige Lebensform der kindlichen Seele sich anzuschließen, daß sie ihr selbst verwandt zu bleiben und doch die Welt der Erscheinung mit ihr zu verbinden wissen. Das ist das Wesen der Wiegenlieder, Mutterscherze, Ammenmärchen und aller ersten geistigen Beschäftigung mit dem Kinde. Melodie, Rhythmus und Reim, vor allem der seelenvolle Ausdruck der Stimme und der Miene der singenden oder sprechenden Mutter, dies alles stammt aus derselben Wurzel einer tiefen Lebensgemeinschaft und wirkt zusammen, wie warmer Frühlingsregen und Sonnenschein, um den geistigen Keim zu wecken. Die intellectuelle und ethische Wirkung ist in alle dem gleichzeitig und gleich groß. Wie die mütterliche Liebe mit dem Dasein des Kindes gesetzt ist, so ist die Liebe zur Mutter mit dem Dasein der Mutter gesetzt, zunächst auf beiden Seiten als reiner Ausdruck der natürlichen Lebensgemeinschaft, bald aber und immer mehr sich vergeistigend zum sittlichen Motive. Wenn auf Seiten der Mutter auf diesem Grunde die völligste Selbstlosigkeit und die reinste Hingebung an die Mutterpflicht sich ausbildet, so entwickelt sich auf demselben Grunde in dem Gemüthe des Kindes jene Zuversicht zur mütterlichen Güte und Milde, die durch keine Erfahrung des Lebens erschüttert wird, jene vertrauensvolle Hingebung und jene Willigkeit des Gemüthes, die nur mit dem rechten Inhalte erfüllt werden darf, um zum wahren Gehorsam zu erstarken. So werden allein in dem natürlichen Verhältnisse zwischen Mutter und Kind diejenigen Grundbedingungen erfüllt, an welche die erste Erziehung geknüpft ist. Und an diese Bedingungen sehen wir die Entwicklung des Kindes so lange gebunden, bis mit dem sechsten und siebenten Jahre eine neue Periode (s. Altersstufen) in dem Kindesleben beginnt, welche über den allgemein menschlichen Beruf hinaus auf die Pflege des besondern Berufes weiset und in welcher der Mutter die ausschließliche Obhut über das Kind nicht mehr bleiben kann. Alle sittliche, religiöse und intellectuelle Pflege innerhalb dieses ersten Stadiums hat ihren Mittelpunct in der mütterlichen Einwirkung, und es ist namentlich darauf hinzuweisen, daß weder eine bedeutsame physiologische noch eine intellectuelle Zwischenstufe in der Entwicklung des Kindes bis zum schulpflichtigen Alter irgendwo bemerkbar wird, welche eine Aenderung dieses Verhältnisses andeuten könnte.

Nun hat zwar von pädagogischem Standpuncte nie verkannt werden können, wie wenig oft die mütterliche Einwirkung ihrer Aufgabe entspricht, und wie zahlreich die Beispiele solcher Mütter sind, welche ihren Beruf an den Kindern verkennen und vernachläßigen. Roheit des Gemüthes, Verkehrtheit des Zeitgeistes oder der individuellen Bildung und mancherlei leibliche Gebrechen können, vereinzelt oder in Gemeinschaft, dahin wirken, daß die Eingebungen des natürlichen Muttergefühles misverstanden oder überhört werden, ja, daß sie ganz verstummen. Darum hat die neuere Pädagogik aus dem christlich-humanen Interesse für die Kinderwelt zunächst die ganz allgemeine Anregung empfangen, das Muttergefühl in die rechte Bahn zu leiten und den Müttern bei dem Geschäfte der Erziehung an die Hand zu gehen. Mit welcher Zuversicht Pestalozzi an die heilsamen und weitgreifenden Folgen glaubte, von denen die Vertiefung und Vergeistigung des mütterlichen Einflusses auf die Kinderwelt begleitet sein müße, das geht aus allen seinen Schriften hervor. Leider hatte er sich, als er der praktischen Ausführung selbst näher trat und dieselbe in der Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" und in

dem „Buche der Mütter" darzustellen suchte, bereits in der Einseitigkeit seiner methodischen Ansichten so sehr befestigt, daß dieselbe wohl nirgends so auffallend hervortritt, als gerade hier. Wenn vor Pestalozzi das inhaltsvolle Kinderleben überhaupt zu gering geachtet worden und in seiner tiefen Bedeutung für das Leben vielfach unerkannt geblieben war, so beschwerte Pestalozzi selbst das Kind durch seine systematische, logische und abstracte Methode mit einer Last, der die kindliche Geisteskraft nicht gewachsen war, und nöthigte es zu einer Arbeit, von der das kindliche Gemüth eher beengt und niedergebeugt, als erhoben und befruchtet wurde. Die einseitige Betonung der intellectuellen Bildung, welche in dieser Pestalozzischen Mutterschule herrschte, drohte das Gleichgewicht der Seelenkräfte auf eine unheilvolle Weise zu zerstören. Aber nicht alle Nachfolger des bedeutenden Mannes beflissen sich, nur seine Fehler nachzuahmen. Die Mutterschule, die Belehrung der Mütter über die rechte Art, den Geist ihrer Kinder zu wecken, blieb ein stehender Gedanke der deutschen Lehrerwelt und es wurde der Gegenstand mannigfacher Versuche, das, was Pestalozzi gemeint und gewollt, auf eine naturgemäßere und frischere Art zu erreichen. Die Entwicklung des Kindes in den ersten Jahren wurde in den allgemeinen pädagogischen Werken mit Vorliebe und Nachdruck behandelt, wie z. B. von J. J. Wagner und von Schwarz. Von allen Seiten war man bestrebt, den Stoff zu sammeln, der für diese ersten Kinderjahre und für die belehrende Einwirkung der Mütter auf die Kinder der geeignetste wäre. Viele Bilderbücher wurden herausgegeben, unter ihnen manche gute (z. B. „Erste Nahrung für den keimenden Verstand guter Kinder von ihrer Mutter", Leipzig bei F. A. Leo, 1824 — „Bilderbuch für wißbegierige kleine Mädchen", Nürnberg bei Fr. Campe, 1822 — „Naturgeschichte der Hausthiere", Leipzig bei C. Cnobloch 1820 — ꝛc.), Rathschläge für die Beschäftigung der kleinen Kinder ertheilt (z. B. „Praktische Anweisung für Eltern und Erzieher, welche ihre Kinder angenehm beschäftigen wollen". Neustadt a. d. O. 1828 — Tändeleien und Scherze für unsere Kinder von Löhr — „Kleinigkeiten für unsere Kinder" von demselben), Spiele aufgefrischt, die diesem Alter von jeher lieb gewesen waren und geeignet hatten, andere erdacht und vorgeschlagen (z. B. von Hahn in seiner „Wilhelmine") und umfassende Sammlungen aller hierher gehörigen Materialien veranstaltet, unter denen die schon genannte „Mutterschule" von Fr. Köhler (Berlin bei G. Reimer 1840) durch Reichthum und glückliche Wahl, durch sinnige Einleitungen und verständnisvolle Belehrungen über den Gebrauch aller dieser Stoffe noch immer einen der ersten Plätze einnimmt. Von Anfang an waren diese Bestrebungen überdies durch eine tiefere Richtung der deutschen Literatur unterstützt worden, welche, von der romantischen Schule ausgehend und in dem Aufschwunge der germanistischen Studien sich vollendend, es dem deutschen Volke erleichterte, zu einem Verständnis kindlicher Seelenstimmungen und naiver Zustände zurückzukehren. Auch für die Kinderstube wurden die allbekannten Sammlungen und Dichtungen eines A. v. Arnim, Brentano, Tieck und der Gebrüder Grimm mannigfach fruchtbar.

Daß von alle dem, was in solcher Art mit neubelebtem Sinne für die wahren Bedürfnisse der Kinderwelt gedacht und zusammengetragen wurde, auch die Kleinkinderschule ihren Nutzen zog, lehrt ein Blick in die ausführlichen Arbeiten, welche der Förderung dieser Anstalten gewidmet wurden. Die Zeit, in welcher in Deutschland mit dem größten Eifer für diese Anstalten gewirkt wurde, fällt zusammen mit derjenigen, in welcher das eben geschilderte Interesse an der Mutterschule, um uns dieses Ausdruckes zur Bezeichnung des naturgemäßen Verkehrs zwischen Mutter und Kind zu bedienen, sich in der pädagogischen Welt besonders bemerklich machte, ungefähr in die Jahre 1820—1840. Beide Richtungen gehörten zusammen und stimmten im wesentlichen darin überein, daß dem instinctiven Takte einer liebenden und verständigen Mutter die Leitung des Kindes am besten anzuvertrauen sei und daß die Kleinkinderschule eben nur da, wo die mütterliche Leitung aus irgend einem Grunde fehle, einzutreten habe. Streng war in diesen Bestrebungen die Grenzlinie des schulmäßigen Unterrichts gezogen und alles, was etwa

einer planmäßigen und dem eigentlichen Unterrichte angehörigen Einwirkung sich nähert, aus der Kleinkinderschule eben so sehr, wie aus den Beschäftigungen der Mütter mit den Kindern ausgeschlossen und der Schule vorbehalten. Wenn auch hie und da in den Anweisungen über die Leitung der Bewahranstalten über jene Grenzlinie hinausgegriffen wurde, so erklärten doch die besonnensten und tüchtigsten Beförderer der Sache, daß diese Anstalten keine Schulen sein sollten. Damit war aber wenigstens de facto der pädagogische Grundsatz anerkannt, daß die geistige und sittliche Bildung der Kinder in dem vorschulpflichtigen Alter einer besondern Technik der Behandlung, einem stetigen und planmäßigen, auf besondere erziehliche und unterrichtliche Zwecke gerichteten Einflusse nicht unterworfen werden dürfen, sondern daß diese erste Altersstufe des Kindes am besten verlebt werde unter den naturgemäßen Bedingungen und unter den allgemein bildenden Einflüssen, die in jedem wohlgeordneten Familienleben gegeben sind.

Da trat Friedr. Fröbel mit seiner Idee des Kindergartens hervor. Wie bereits in diesem Werke dem edlen Charakter und dem liebreichen Gemüthe Fröbels eine gerechte Beurtheilung zu Theil geworden, so ist auch insbesondere der Kindergarten, dieser Lieblingsgedanke seiner letzten Jahre, den allgemeinsten Zügen nach in jenem Artikel dargestellt, auf den wir daher der Vollständigkeit wegen hier verweisen müßen. Es wird nicht leicht verkannt werden können, daß die Absichten Fröbels bei der Gründung der Kindergärten aus der wärmsten Liebe für die Menschheit und aus dem innigsten Interesse für die Kinderwelt hervorgegangen sind. Und eine offene Stelle für eine besondere Wirksamkeit dieser Art war ja auch vorhanden trotz der Bemühungen, welche auf die Unterweisung der Mütter und auf die Verbreitung der Kinderbewahranstalten gerichtet worden waren; denn, wie oben anerkannt, ist ja nicht zu läugnen, daß auch in den höhern Ständen der häusliche und insbesondere mütterliche Einfluß auf die kleinen Kinder in vielen Fällen keineswegs der erwünschte ist. Ja, es kann ohne weiteres zugegeben werden, daß insbesondere die körperliche Erziehung der Kinder dieser ersten Altersstufe in den größern Städten gegenwärtig sehr allgemein den traurigsten Beschränkungen und Hindernissen unterliegt. Wenn man den Kindergarten daher als die der Kinderbewahranstalt analoge Einrichtung für die höhern Stände des Volkes ansehen dürfte, so würde sich gegen die Berechtigung desselben nichts einwenden lassen. Der Kindergarten würde dann gerade so als eine Ergänzung des mangelhaften Familienlebens in den höhern Ständen betrachtet werden müßen, wie die Kinderbewahranstalt eine solche für die unteren Stände darbietet. Beide Einrichtungen würden wesentlich eine negative Tendenz, eine Richtung darauf haben, den ungenügenden oder wohl gar hemmenden und die Entwicklung des geistigen und leiblichen Lebens in den Kindern unterdrückenden Einflüssen des Hauses entgegenzutreten. In eine solche Parallele will indessen weder Fröbel selbst noch seine Schule den Kindergarten mit der Kinderbewahranstalt gesetzt wissen. Vielmehr soll der Kindergarten eben die positive und wirkliche Erfüllung derjenigen Idee sein, von welcher in den Bewahranstalten nur die negative Seite realisirt werden kann; und dies nicht bloß darum, weil den Bewahranstalten die äußeren Bedingungen fehlen, unter denen sich jene Idee darstellen kann, sondern vornehmlich darum, weil die Kinderbewahranstalten auch innerlich erst den Geist und die Tendenzen, die Methodik und den ganzen Lehrgang des Kindergartens sich aneignen müßten, wenn sie überhaupt als analog wirkende Anstalten angesehen werden wollten. Es ergiebt sich hieraus, daß Fröbel den Anspruch erhebt, eigenthümliche, auf einem besondern pädagogischen Principe ruhende Gesichtspuncte in die Erziehung der kleinen Kinder eingeführt und in das naturalistische Verfahren, das bisher verfolgt worden sei, systematische Ordnung gebracht zu haben, durch welche dieses Verfahren der Zufälligkeit enthoben und in ein nothwendiges verwandelt werde, daß daher der Kindergarten als eine für das Wohl der Menschheit wie des Einzelnen unerläßliche pädagogische Institution angesehen werden müße, die in den Organismus der Erziehung allgemein aufgenommen werden müße. Denselben Anspruch begegnen wir, wenn wir das Verhältnis des

Kindergartens zur mütterlichen Thätigkeit ins Auge fassen. Auch Fröbel sieht in der Mutter den centralen Ausgangspunct aller Förderung für das Kind, auch er will besonders die Mütter für ihre Aufgabe geschickt machen und hat mit einer Energie des Herzens und Geistes, die nicht gewöhnlicher Art ist, an den edlen und tiefen Beruf des Weibes, der Frau wie der Jungfrau, für diese Seite des Erziehungswerkes erinnert; aber er läugnet, daß allgemeine Bildung und mütterliche Liebe dazu hinreichen, das Kind in erfolgreicher Weise zu erziehen, vielmehr fordert er, daß Mütter und andere Erzieherinnen sich durch die besondere Vorbereitung, welche sein Kindergarten ihnen darbiete, für diese Thätigkeit erst tüchtig machen lassen sollen.

Durch diese Behauptungen und Forderungen stellt sich die Fröbelsche Schule den bisher in der Pädagogik gültigen Grundsätzen über die Erziehung der kleinen Kinder entschieden entgegen. Wenn es bisher als das Richtige angesehen wurde, daß das Kind dieser Altersstufe mehr auf die allgemeine und gelegentliche Förderung angewiesen sei, welche es im Umgange mit der Familie, vornehmlich mit der Mutter, im Spiele und in den mannigfachen Einwirkungen und Erscheinungen der Natur und der ganzen Umgebung, in welcher es lebt, finde, so will die Fröbelsche Schule an die Stelle des bloß natürlichen Verkehrs mit diesen Kindern einen systematisch geordneten setzen und bietet für diesen, planmäßig und lückenlos von den ersten Regungen des Geistes an bis zu den allseitigsten Bethätigungen desselben führenden, Bildungsgang eine besondere Methode, eine eigenthümliche Technik dar, deren Inhalt eben der Kindergarten ist. Freilich hatte man auch auf dem frühern Standpuncte nicht ausgeschlossen, daß die Beschäftigung mit den Kindern dieser Altersstufe manche besondere geistbildende Uebungen, die sich auf die Schärfung der Sinne, des Gedächtnisses, des Urtheils 2c. beziehen, in sich aufnehmen müße, aber man hatte diese Uebungen nicht in ein System gebracht und hatte durch sie nur die Anregung geben wollen zu nützlichen Versuchen, die, wie man glaubte, jede verständige Mutter, jeder einsichtsvolle Vater nach bestem Ermessen weiter verfolgen werde. Dem tritt Fröbel mit dem Versprechen entgegen, in alle diese Beschäftigungen von einem bestimmten Principe aus Einheit und strengen Zusammenhang zu bringen. Geht man den Voraussetzungen, auf denen solche Verheißungen ruhen, weiter nach, so muß man allerdings annehmen, daß dieser Kindergartenpädagogik überhaupt ein bisher unerkanntes Unterrichts- und Erziehungsprincip oder doch der Schein eines solchen zu Grunde liegen müße. In der That schreibt sich die Fröbelsche Schule ein solches neues Princip und in Kraft desselben einen reformatorischen Beruf selbst zu und steht nicht an, zu erklären, daß die bisherige Pädagogik nicht nur die rechte Behandlung der Kinder auf der ersten Lebensstufe des vorschulpflichtigen Alters nicht habe finden können, sondern daß sie überhaupt auf einem falschen Wege sei. Einer der thätigsten Vertreter der Fröbelschen Ideen, H. Pösche, der in neuester Zeit versucht hat, die Gedanken Fröbels in systematische Form zu bringen, geht in der Schrift: „Friedrich Fröbels entwickelnd erziehende Menschenbildung (Kindergarten-Pädagogik) als System, Hamburg bei Hoffmann und Campe 1862" von der offen ausgesprochenen Annahme aus, daß „zwischen der alten Erziehung und der Fröbelschen ganz bedeutende principielle Unterschiede liegen und daß in der letztern allein ein Fortschritt zum Bessern gesehen werden könne." Fragen wir weiter, welches diese principiellen Unterschiede seien, so erhalten wir freilich eine sehr ungenaue Antwort, die eigentlich nur auf ganz unbegründete Anklagen der bisherigen Pädagogik hinausläuft. Denn wenn da die alte Erziehungsweise „kurzweg, wie der Verfasser sagt, die scholastische genannt wird, welche das Kind mehr oder weniger einseitig als ein geistiges, wissendes und lernendes Wesen, das hauptsächlich durch Schule, Unterricht und das belehrende Wort zu bilden sei, erfasse", wenn da behauptet wird, daß es dieser „alten" Pädagogik nur darauf ankomme, „Kenntnisse und Erkenntnisse anderer in dogmatischer Form auf den werdenden Menschen zu übertragen": so ist das freilich kurzweg genug geurtheilt, aber es widerspricht dieses Urtheil der zu Tage liegenden Wirklichkeit der Sache so

völlig, daß es kaum einer Widerlegung bedarf. Während so eben ganze Staaten damit umgehen, die Leibesübungen zum obligatorischen Unterrichtsgegenstande selbst der Volksschule zu machen, während der Schwerpunct der gesammten neuern Pädagogik in der tieferen ethischen Auffassung der Aufgabe, welche die Erziehung zu lösen habe, und in der Bedeutung liegt, welche der Gemüthsbildung des Menschen zuerkannt worden ist, ist in der That der Vorwurf, daß die neuere Pädagogik das Kind nur als ein geistiges, wissendes und lernendes Wesen ansehe, ein völlig unbegreiflicher. Und so kann auch, was derselbe Verfasser als den eigenthümlichen Vorzug der Fröbelschen Erziehung rühmt, keineswegs als unterscheidendes Merkmal dieses Systems angesehen werden. Wenn es da von Fröbel (a. a. O. Vorwort S. IV) heißt, er nehme das Kind vom zartesten Alter an als selbstthätiges, geistig-sinnliches Wesen, knüpfe seine Erziehung an den Spiel- und Beschäftigungstrieb des Kindes und fasse so das Kind entwickelnd durch körperliche und geistige, innere und äußere, geistige und plastische, intellectuelle und praktisch-technische, künstlerische und wissenschaftliche Bildungsmittel in der Gesammtheit seines Wesens als Ganz- und Vollwesen, so muß einfach darauf geantwortet werden, daß noch niemals, am wenigsten in der neuern Zeit, der in diesen Worten erkennbare Hauptgedanke, daß das Kind in der Totalität seiner menschlichen Anlagen und Wesensbestimmtheiten als Object der Erziehung angesehen werden müße, geläugnet worden. Alles übrige, was an diesen Hauptgedanken sich anschließt, daß die Selbstthätigkeit des Kindes angeregt, daß Körper und Geist desselben schon in der frühesten Zeit gepflegt und daß zu dieser Pflege alle in der Mannigfaltigkeit des Lebens dargebotenen und für das erste Kindesalter geeigneten Mittel angewendet werden müßen, gehört zu den trivialen Wahrheiten der Erziehungswissenschaft und erweckt, mit der Emphase vorgetragen, wie es in der Fröbelschen Schule geschieht, eher den Verdacht, daß diese Schule über die längst bekannten Voraussetzungen vernünftiger Erziehungswissenschaft sich in einer gewissen Unklarheit befinde, als daß es zu der Hoffnung berechtigen sollte, neue Aufschlüsse über das Wesen der Erziehung von dorther zu empfangen. So lange daher nicht präcisere und begründetere Unterscheidungspuncte zwischen der Fröbelschen und der „alten“ Pädagogik angegeben werden, muß der reformatorische Beruf jener Schule in Zweifel gezogen werden.

Aber in der That begegnen wir bei Fröbel selbst einem solchen Principe, von dem aus sich eine bestimmtere Ansicht über die Eigenthümlichkeit seiner Erziehungsmethode gewinnen läßt. Dieses Princip ist in jener Forderung ausgesprochen, die sich wie ein rother Faden durch alle seine Auseinandersetzungen über den Zweck, das Ideal und die Mittel der Erziehung hindurchzieht, daß der Mensch als Gliedganzes angesehen und behandelt werden müße. Fröbel bezeichnet selbst diese Forderung oft als die wichtigste. So in dem Aufsatze: Geist der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung (s. Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften, 2. Abtheilung, herausgegeben von W. Lange 1862 S. 322). Hier sagt er: „die Beachtung, Anerkenntnis und Pflege dieses Doppelgefühls, dieses sich-Fühlen des Kindes, oder, wenn man lieber will, dieses sich-Ahnen desselben als Gliedganzes erkenne ich nun als die Grundlage, als den Ausgangs-, ich möchte sagen, als den Keim-, Herz- und Quellpunct der echten, wahren, entwickelnd-erziehenden Bildung des Kindes und des Menschen oder mit einem Worte der Menschenerziehung überhaupt.“

Suchen wir für diesen Fröbelschen Ausdruck einen bekannten und in der Wissenschaft recipirten, so ist es die Idee des Organismus oder des organischen Lebens, welche die Grundlage der Fröbelschen Pädagogik, insbesondere der Kindergarten-Pädagogik bildet. Diese Grundlage wird auch von den Anhängern dieser Schule gelegentlich geradezu als das Princip ihres Systems dargestellt. So schildert Wichard Lange in seiner Schrift: „Zehn Jahre aus meiner pädagogischen Praxis. Hamburg 1861“ S. 25 f. den Augenblick in seinem Lehrerleben als entscheidend für seine ganze spätere Entwicklung, in welchem ihm durch den Fröbelschen Rector die Idee des

organischen Lebens aufgegangen sei. Auch in unserem encyklopädischen Werke (s. den Art. Fröbel, S. 548) ist dieser Grundgedanke Fröbels bereits im Zusammenhange entwickelt und die reiche und geistvolle Anwendung, welche Fröbel von demselben in seinen pädagogischen Schriften zu machen wußte, dargestellt worden. Wenn es in jenem Artikel heißt (S. 549), daß von solchen allgemeinen Bestimmungen bis zur Anwendung auf bestimmte Verhältnisse und Personen noch ein ungeheurer Schritt sei, so dürfen wir hier der Frage nicht ausweichen, ob dieser Schritt in der Fröbelschen Pädagogik überhaupt gemacht worden sei und, wenn etwa dieses nicht, ob er überhaupt gemacht werden könne. Es scheint, daß beide Fragen verneint werden müßen. Die Pädagogik als eine praktische Disciplin kann sich überall nur auf Lehnsätze der Ethik oder der Psychologie aufbauen, auf jene, wenn nach dem Ziele, auf diese, wenn nach dem einzuschlagenden Wege aller Erziehung gefragt wird. Wenn dies von jeher als eine der größten Schwierigkeiten pädagogischer Wissenschaft erschienen ist, weil die Architektonik derselben so tiefliegende und so mannigfache Fundamente in andern, allgemeineren Gebieten des Wissens zu ihrer Voraussetzung hat, daß der größere Theil der Arbeit bereits in der dem Auge verborgenen Tiefe vollbracht sein muß, ehe das eigentliche pädagogische Gebäude aufgestellt werden kann: so liegt andrerseits darin doch auch wieder die größere Präcision, deren die Erziehungswissenschaft darum fähig ist, weil sie als praktische Disciplin nur von ganz bestimmten, wissenschaftlich und historisch gegebenen Forderungen ausgehen darf. Es erhellt daraus, daß ein rein metaphysischer Gedanke oder eine logische Kategorie niemals ein pädagogisches Princip sein kann, nicht darum, weil jene ontologischen oder logischen Voraussetzungen sich innerhalb der pädagogischen Erörterung gar nicht mehr wirksam zeigen können, denn dies werden bei dem innern Zusammenhange alles Wissens und Denkens alle wesentlichen Gedanken allezeit thun, sondern darum grade, weil sie in den sittlichen Anschauungen einer Zeit oder in dem ethischen Systeme einer philosophischen Schule bereits so verarbeitet und zu einer solchen historischen Bestimmtheit gelangt sind, daß es ein Rückschritt wäre, diese Bestimmtheit der gewonnenen Ideen aufzugeben und in die farblose Allgemeinheit zurückzugreifen. Nun ist aber die Idee des Lebens und specieller die Idee des organischen Lebens zunächst eine metaphysische, und kann in dieser allgemeinen Form ontologischer Bestimmtheit auf die praktischen Fragen pädagogischer Wissenschaft überhaupt niemals angewendet werden. Die speculativen Begriffe des Seins und des Bezogenseins auf anderes, der Einheit in der Mannigfaltigkeit und der Mannigfaltigkeit in der Einheit, wie sie hier sich geltend machen, können nur in speculativer Weise verstanden werden und können nur speculative Resultate geben. In der Pädagogik handelt es sich um andere Dinge. Hier genügt es nicht, aus dem Begriffe des Menschen als „Gliedganzen" seine Selbständigkeit auf der einen Seite, seine nothwendige Hingebung an andere, an das Ganze auf der andern herzuleiten und um diese Angeln die Welt sich drehen zu lassen; hier genügt es nicht, die Einheit im Mannigfaltigen gelegentlich als das Urbild des sittlichen Familienlebens durch irgend ein symbolisches Spiel hindurchleuchten zu lassen, oder in der absoluten Einheit, die alles Leben durchdringt, die Gottheit ahnen und verehren zu lassen. Wir sind Deutsche, wir leben im 19. Jahrhundert, wir sind Christen und zwar evangelische Christen und besitzen in dem Inhalte, den das Christenthum und unsere nationale Entwicklung uns bietet, einen so unendlichen Reichthum religiöser und sittlicher Anregungen, daß es heißt, Wasser ins Meer gießen, wenn wir aus den abstracten Regionen des Gedankens neue und unerhörte Principien für das Werk der Erziehung holen wollen. Auf das ernste Bedenken, welches durch diese emphatische Accentuirung einer speculativen Idee hervorgerufen werden muß, als ob die christliche Wahrheit nicht ausreiche, um für irgend eine Seite des menschlichen Thuns die leitenden Grundgedanken darzubieten, wollen wir hier kein besonderes Gewicht legen. Das ist eben der Grundirrthum aller ähnlichen Versuche, daß übersehen wird, wie vollständig das, was in solchen Gedanken aus der Wahrheit ist, in die christliche Lebensanschauung aufge-

gangen ist, und um wie viel klarer, heller, ergreifender es in derselben dem Menschen nahe tritt. Auch das Christenthum lehrt die Selbständigkeit des Menschen achten, die Liebe üben, die Eltern ehren 2c., und es lehrt dieses alles unendlich tiefer, gründlicher und eindringlicher; aber es gründet solche Lehren nicht auf einen abstracten Gedanken, der, weil er gelegentlich auf alles bezogen werden kann, nichts von alle dem mit Sicherheit lehrt. Eben diese völlig unvermittelte Beziehung eines speculativen Gedankens auf ein bestimmtes praktisches Thun, welche dem subjectiven Belieben, bald dies bald jenes gelegentlich an diesen Gedanken anzuknüpfen, den größten Spielraum darbietet, giebt einem solchen Verfahren den Schein des Geistreichen und der Gedankenfülle, während es doch in jedem Augenblicke nur die Verwirrung mehrt. Erinnern wir uns ferner, wie gerade die Idee des Lebens zu den dunkelsten Begriffen aller Speculation gehört, über welche höchstens innerhalb eines bestimmten philosophischen Systems eine Verständigung möglich ist, wie außerhalb des Systems aber schon der Widerspruch, in den die verschiedenen Definitionen dessen, was das Leben eigentlich sei, mit einander gerathen, uns lehrt, daß wir mit solchen Fragen eben das tiefste Räthsel alles Daseins berühren, und daß ein Standpunct über dem Leben dazu gehört, diese Fragen zu lösen: so werden wir es für höchst bedenklich erachten müßen, wenn von einem so streitigen Puncte im Reiche des Gedankens ausgegangen wird, um das pädagogische Wirken aufzuhellen und dasselbe, sei es in einem Theile seiner Aufgabe oder überhaupt, zu reformiren.

Noch weniger können wir aber in der Idee des organischen Lebens oder des Organismus, wie dieselbe in der exacten Naturwissenschaft auftritt, ein pädagogisches Princip erkennen. Das Leben der Natur deckt eben nirgends das geistige und sittliche, sondern bleibt überall das unfreiere und untergeordnetere. Die Natur hat in ihren Belehrungen über sittliche Zustände immer nur die Bedeutung des Symbols. Sie kann dazu dienen, irgend einen Begriff anschaulich zu machen, aber niemals kann sie ihn erzeugen. Wenn die Natur daher reich ist an solchen Zügen, die für die erziehende und unterrichtende Thätigkeit, namentlich für die populäre Darstellung pädagogischer Grundsätze, treffliche Vergleichspuncte bieten, so ist sie darum noch lange nicht geeignet, pädagogische Lehren zu geben. Aber der Begriff des Organismus, wie er in der Naturwissenschaft erscheint, ist als solcher ganz besonders ungeeignet, an die Spitze eines pädagogischen Systems gestellt zu werden. Zunächst schon darum, weil er auch auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete zu den streitigsten und dunkelsten Begriffen gehört. Die Merkmale desselben, die relative Selbstthätigkeit des organischen Lebens, das zweckmäßige Zusammenwirken seiner einzelnen Theile und der demselben innwohnende, die Ernährung, Erzeugung und Gestaltung beherrschende Bildungstrieb, erscheinen keineswegs auf allen Stufen der organischen Natur mit gleicher Bestimmtheit als nothwendige Bedingungen des organischen Lebens, noch gehören sie demselben allein an, wie denn z. B. der Bildungstrieb in dem physikalischen Vorgange der Krystallisation ganz unverkennbar seine Analogie auch auf dem Gebiete des anorganischen Lebens findet. Wie ungehörig es aber wäre, Naturgesetze ohne weiteres in Gesetze des geistigen und sittlichen Lebens umzudeuten, das zeigt sich gerade an den Begriffen des Organismus und an der Uebertragung desselben auf ethische Gebiete in schlagender Weise.

Es ist oft darauf hingewiesen worden, daß, wenn von *sittlichen Organismen* geredet wird, der ursprüngliche Begriff des organischen Lebens in der Natur bereits aufgegeben ist und gewöhnlich nur eins seiner Merkmale oder eine entfernte Aehnlichkeit mit einem solchen ins Auge gefaßt wird. So fordern wir, daß die Entwicklung eines Staates organisch sein solle, und meinen damit lediglich, daß er sich auf den *gegebenen natürlichen Bedingungen* seines Daseins, auf den Voraussetzungen, welche in der Beschaffenheit des Landes, in dem Charakter des Volkes und in der bisherigen geschichtlichen Entwicklung vorliegen, weiter entwickeln solle. So reden wir von der organischen Entstehung eines Kunstwerkes oder von der organisirten Thätigkeit einer

Gemeinschaft für bestimmte Zwecke und bezeichnen damit eben nur die einheitliche Regel, welche, ähnlich wie ein Naturgesetz, an allen Puncten das gesammte Thun beherrschen soll. Was ist in diesen Anwendungen von dem Begriffe des natürlichen Organismus geblieben? Nichts als ein Tropus, ein figürlicher Ausdruck, durch welchen wir auf anschauliche Weise darstellen, was wir meinen. Man kann aber kein Bild und keine Redefigur zum Princip eines Systems machen, ohne der Unklarheit von vorn herein Thür und Thor zu öffnen. Geistige und ethische Organismen sind etwas anderes, als natürliche Organismen, weil sie etwas höheres sind. So erscheint z. B. innerhalb der christlichen Weltanschauung die Idee des organischen Lebens in der Vorstellung des geistlichen Leibes Christi, der Gemeine; aber um diese Vorstellung recht zu verstehen, genügt es nicht, auf die natürlichen Organismen als Vorbilder zu blicken, sondern es ist nöthig, die Verbindung der Glieder mit dem Haupte und untereinander aus dem Wesen und Walten des von Christo ausgehenden Lebens zu erfassen. In dem natürlichen Organismus waltet ein bewußtloses Naturleben, in den ethischen Organismen ist keine Lebensäußerung denkbar ohne Absicht und ohne Bewußtsein über Zweck und Ziel. Darum kann selbstredend aus der Natur niemals im eigentlichen Sinne das Vorbild für ethische Aufgaben genommen werden, denn das Niedere kann nicht das Vorbild für das Höhere werden. Eine auffallende Unklarheit in der Betonung dieses Begriffes vom organischen Leben liegt ferner darin, daß nach den Fröbelschen Anschauungen nicht nur die Natur in ihrer Totalität, also das Universum, unter diesen Begriff subsumirt, sondern auch das gesammte Leben der Natur in allen seinen Erscheinungen auf den organischen Proceß zurückgeführt wird, wodurch allerdings der Schein entsteht, als ob nun in diesem Processe gleichsam die Vollendung alles Lebens gegeben sei. Was nun das Erste betrifft, so ist leicht zu zeigen, wie wenig wir berechtigt sind, den realen und lebendigen Zusammenhang, in dem wir uns allerdings alle Theile des Universums unter einander stehend denken müßen, ohne weiteres als einen Organismus in dem gewöhnlichen naturwissenschaftlichen Sinne zu nehmen, und wie weit wir dann, wenn wir es thun, diesen Begriff dehnen. Das Zweite aber ist eine offenbare Lücke der Naturanschauung, denn der chemische Proceß spielt eine eben so durchgreifende Rolle in dem Leben der Natur, als der organische, ja sogar eine größere, und frägt man nach Analogien des chemischen Processes im geistigen und ethischen Leben, so lassen sich diese eben so zahlreich und in eben so treffender Weise nachweisen, als die Analogien des organischen Processes. Wäre die ganze Voraussetzung, daß das Naturleben die Principien für das sittliche Leben enthalte, eine berechtigte, so würde daraus folgen, daß es, wie es eine anorganische und eine organische Natur giebt, so auch eine zwiefache ethische Lebensform gäbe, eine, welche dem chemischen Processe, und eine zweite, die dem organischen entspräche. Aber jener Verkennung des chemischen Processes in der Natur geht bei Fröbel die Verkennung des eigentlichen geistigen Lebens zur Seite. Beides beruht auf demselben Grundirrthume, in dem Wesen des Organismus die allumfassende und höchste Erscheinung des Lebens zu sehen. Eine klare Lebens- und Naturanschauung würde ihn davor bewahrt haben, die unendliche Kluft, welche Geist und Materie trennt, zu übersehen und ein Gesetz des natürlichen Lebens ohne weiteres auf das geistige zu übertragen, welches auf diesem Gebiete sofort eine andere Bedeutung gewinnt, denn sie würde ihm gezeigt haben, daß, wie sich der organische Proceß über den chemischen erhebt, den er zwar in sich aufnimmt, aber nur, um ihn sofort zu modificiren und durch das Hinzutreten neuer Schöpfungskräfte zu höheren Bildungen zu benutzen, ebenso das psychische Leben über das organische hinausgreift als ein absolut neues und anderes, welches zwar auch an das organische Leben sich anlehnt und dasselbe zu seinen Zwecken gebraucht, aber nur, um eine höhere Welt, die geistige, auf dieser Grundlage zu erbauen.

Möchte nun Fröbel sein Princip als ontologische Idee des Lebens oder als naturwissenschaftlichen Begriff des Organismus aufgefaßt haben, in beiden Fällen würde die

Unmöglichkeit behauptet werden müßen, auf dieses Princip ein pädagogisches System zu gründen. Es darf aber nicht übersehen werden, daß darüber, wie er diesen seinen Hauptgedanken eigentlich aufgefaßt wissen will, aus seinen Schriften durchaus kein sicheres Urtheil gewonnen werden kann. Hören wir ihn selbst.

In dem Aufsatze „der Doppelblick, eine Neujahrsbetrachtung" (s. Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Zweite Abtheilung: Die Pädagogie des Kindergartens. Herausgegeben von Dr. W. Lange. Berlin 1862, S. 1), der im Fröbelschen Sonntagsblatte erschien, und in welchem Fröbel mit so liebenswürdiger Innigkeit an seine Mitbürger den Zuruf: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!" gerichtet, und an denselben die Darstellung des Kindergartens angeschlossen hat, begegnen wir sofort jenem Lieblingsgedanken von dem Menschen als einem „Gliedganzen". Es hoffe dieser Zuruf, den Kindern zu leben, sagt Fröbel, Anklang in des Menschen Brust zu finden. „Sieht ihn doch, fährt er fort, das allumfassende Gemüth, der durchdringende Geist gleichsam als ein stummes Gefühl, als einen stillen Gedanken in allen Dingen und so als einen Weltgedanken sich kund thun; sieht ihn doch Geist und Gemüth im ganzen All, von welchem ja selbst der Mensch wieder nur ein Glied, in welchem er selbst ein Gliedganzes ist, in That und als Thatsache sich aussprechen. Sagt es nicht die Sonne mit allen Sternen zu der Erde mit allen ihren Geschöpfen, mit all ihren Kindern? — Sagen es nicht die Elemente, Erde, Wasser, Luft, Licht und Wärme zu einander in Beziehung auf alle Gebilde der Erde? — Sagen es nicht sogar in jedem Gewächse wieder alle Theile desselben zu einander hinsichtlich des sich still an seinem Orte sich bildenden Samens? — Ja, in der ganzen Natur, wo sich nur Leben und Thätigkeit kund thut, wo das Einzelne die Einheit und das Ganze (wie z. B. der Kern das Wesen des ganzen Baumes) in sich aufzunehmen strebt, um es von neuem in Mannigfaltigkeit und Allheit vollkommener kund zu thun und darzulegen, überall sehen wir den Gedanken, kommt und laßt uns unsern Kindern leben, auch als das ganze Leben umfassende Thatsache sich aussprechen." — Es ist nicht schwer, aus einer einzigen Stelle solcher Art zu erkennen, daß es in der That weder philosophische Gedanken noch naturwissenschaftliche Theorien sind, die uns Fröbel bietet, sondern ein zufälliges Gemisch von diesen und jenen, getragen durch eine starke Bewegung des Gefühls. Dieses Spiel der Phantasie mit den Erscheinungen der Natur und der geistigen Welt ist mehr mit der Poesie als mit der Wissenschaft verwandt. Und in der That trägt alles, was Fröbel redet, diesen Charakter poetischen Gefühlsdranges und gelegentlicher Allusion an diese und jene Wahrheit. Einer solchen, durch das vorwiegende Gefühls- und Phantasieleben bedingten, Denkweise ist es eigenthümlich, in allen zufälligen Beziehungen der Dinge einen tiefen Sinn zu finden und diesen gelegentlichen Gedanken eine Bedeutung zu geben, die sie objectiv gar nicht haben können, weil sie ganz der individuellen Anschauung angehören. Auch Fröbels Umgebung eignete sich diese Art zu denken zum Theil an. Dahin gehört, wenn z. B. Middendorff den Namen Kindergarten dadurch erklären oder empfehlen will, weil Gott die Menschen zuerst in einen Garten gestellt habe. Die Fröbelschen Auseinandersetzungen über die Spiele der Kinder sind voll von diesen gelegentlichen, für die Sache selbst ganz gleichgültigen Gedanken; wenn er z. B. den Ball darum bedeutsam findet, weil schon das Wort in unserer Sprache anzeige, daß der B-All ein Bild des Alls sei; wenn er dann sofort dem Balle in der Hand des Kindes die Bedeutung giebt, auch für das Kind ein Bild des Alls und doch wieder ein Gegenbild des Kindes selbst zu sein; wenn er an die Bemerkung, daß Lesen und Schreiben eine geistige Verbindung unter den Menschen hervorrufe, sogleich die andre knüpft, daß das Kind, (natürlich wieder, weil es sich als Gliedganzes fühlt) schreiben und lesen wolle, um in diese geistige Verbindung mit andern zu treten, oder wenn behauptet wird, das Kind bezeichne mit „tick, tack" mehr die äußere, mit „pim, paum" mehr die im Gemüthe aufgefaßte Bewegung. Ueber solche Dinge kann man lächeln, wenn sie vereinzelt dastehen; wird aber diese Art des

Raisonnements in ernsten Angelegenheiten des Lebens, wo es gilt, die Wahrheit eines Gedankens und die Berechtigung irgend eines Strebens darzuthun, beharrlich angewendet, so ist es mit dem Lächeln nicht abgethan, sondern es wird Pflicht, über alle gute Absicht und über allen beiläufigen Reichthum an geistreichen Einfällen hinwegzusehen und das ganze Verfahren als ein wissenschaftlich unbegründetes und verfehltes zu bezeichnen. Das Raumersche Ministerium in Preußen traf daher vollkommen den richtigen Punct, wenn es über das Fröbelsche System das Urtheil fällte, daß dasselbe der Kindererziehung eine höchst verworrene Theorie zum Grunde lege. Diese Verwirrung ist wenigstens, wie aus den bisherigen Erwägungen hervorgeht, in den principiellen Ausgangspuncten des Systems so groß, daß gesagt werden muß, die Kindergartenpädagogik hat gar kein Princip, denn was sie dafür ausgiebt, ist weder in gedankenmäßiger Weise vorgetragen, noch würde es, wenn der Versuch gemacht worden wäre, als ein pädagogisches Princip anerkannt werden können.

Aber könnte nicht Fröbel auch ohne ein wirklich durchgeführtes Princip viel gutes und beherzigenswerthes geleistet haben? Wir wollen dies nicht ohne weiteres in Abrede stellen. Nur wird es einer Schule gegenüber, welche die gesammte Pädagogik umzugestalten verheißt, nicht umgangen werden können, die wirklichen Verdienste derselben auf einen unzweideutigen Ausdruck zu bringen. Menschen, welche thatkräftig und genial in die Entwicklung der Menschheit eingreifen, offenbaren nicht immer ihre hervorragende Bedeutung in der Klarheit ihrer Absichten und Zwecke. Das wirklich schöpferische Genie trägt oft noch gewisse Züge von jener chaotischen Dunkelheit an sich, über welche es hinausstrebt, und äußert seine Unmittelbarkeit in einem gewissen Ringen mit sich selbst. Fröbels Schriften machen durchaus diesen Eindruck eines Geistes, der die Gedankenreihe seiner Zeit durchbrechen möchte oder doch in dieselbe schwer einzugehen weiß. Man mag zweifeln, ob dieser Eindruck mehr von der wirklichen Ursprünglichkeit seines Wesens oder mehr von seinem eigenthümlichen Lebensgange, welcher ihn erst in späteren Jahren zu wissenschaftlichen Studien führte, herrührt. Es bleibt daher noch die Frage übrig, ob nicht in der Methode Fröbels, ganz abgesehen von ihrem etwaigen Principe, gewisse Vorzüge liegen, welche anerkannt zu werden verdienen. Fröbel wollte in der neu zu gründenden Anstalt für kleine Kinder, dem Kindergarten, eine „Anstalt zur Selbstbelehrung, Selbsterziehung und Selbstbildung des Menschen durch Spiel, schaffende Selbstthätigkeit und freithätigen Selbstunterricht" gründen. Er wollte, wie er in dem „Plane einer Anstalt zur Pflege des schaffenden Thätigkeitstriebes" und zwar im Vorworte (a. a. O. S. 11) sagt, „Spiele, Beschäftigungs- und Bildungsmittel" darbieten, durch welche der beabsichtigte Zweck erreicht würde. Hier erhebt sich sofort die alte, unendlich häufig aufgeworfene Frage, in wie weit und in welcher Art das Spiel einen unterrichtlichen und erziehenden Einfluß üben könne. Dieser Frage durfte sich derjenige nicht entziehen, der seine ganze Wirksamkeit auf das Spiel gründen wollte. Denn daß das Spiel die in Rede stehenden Einflüsse übe, das war eine bekannte Sache; es fragte sich, ob diese Einflüsse so benützt und geleitet werden könnten, daß daraus eine stetige, zusammenhängende, planmäßige Einwirkung auf das Kind möglich würde; es fragte sich ferner, wie zu verfahren sei, um dem so geleiteten Spiele jene erziehlichen Wirkungen zu verleihen. Ohne eine gründliche Untersuchung über das Wesen des Kinderspieles ist in allen diesen Dingen nichts zu erreichen, und die Unklarheit des Beginnens später nicht zu überwinden. Es ist nun eben so auffallend als bedenklich, daß Fröbel nirgends eine bestimmte Ansicht über das Wesen des Spieles ausspricht. Vergeblich suchen wir eine solche auch da, wo er den Gegenstand recht eigentlich behandeln will. Natürlich bleibt er uns darum auch jede präcise Antwort auf obige Fragen schuldig. In dem Aufsatze: „das Spiel und das Spielen des Kindes" (a. a. O. S. 48) stellt Fröbel die natürliche Entwicklung des Kindes dar und zeigt, daß sich zuerst der Gesichtssinn entfalte, daß daher Leuchtendes (Sonne, Mond, Sterne) das Kind erfreue. Nach einigen gemüthvollen Bemerkungen über Lieben und Erkennnen begegnen wir sodann dem Satze, daß das Spiel

die Lebensentwicklung begleiten müße, was nicht leicht bestritten werden wird, und daß das Kind im Spiel sein Leben schauen solle, worauf wir antworten müßen, es soll dies nicht nur der Fall sein, sondern es ist der Fall, denn im Spiele thut das Kind eben nichts anderes, als daß es seine Idee vom Leben producirt. Nachdem Fröbel nun noch einmal das Gemeinleben zwischen Mutter und Kind dargestellt, kommt er plötzlich zu den ganz unerwarteten Schlüssen: daß durch die Pflege dieses geistigen „Wechsellebens zwischen Mutter und Kind und (?) des Gemeinlebens mit Natur und (?) All das Spiel mit dem springkräftigen, farbigen und warmen Balle seine richtige Stelle und seine wahre Bedeutung bekomme, daß dieses Spiel in den dritten Monat des Kinderlebens, aber auch wohl schon in den zweiten fallen werde, daß aber „bald" der Ball dem Kinde keine Freude mehr machen werde, sondern rein entgegengesetzte Körper, die harte rollende Kugel und der zum Geräusch geneigte Würfel, das Kind anziehen werden." Dieser Auseinandersetzung fehlt nicht mehr als alles, was dieselbe zu einer methodischen Anweisung machen könnte. Was heißt das, das Spiel wird seine Stelle finden und seine Bedeutung bekommen? Wann wird es jene finden und wodurch diese bekommen? Woran wird wahrgenommen werden können, daß im dritten oder schon im zweiten Monate dies Spiel zu beginnen, und woran, daß es nun damit aus sei? Den Namen einer Methode verdient ein solches Verfahren nicht, welches uns schon über die ersten Schritte, die doch sonst die leichtesten zu sein pflegen und jedenfalls die sichersten sein müßen, in gänzlicher Unsicherheit läßt. Immer haben die Mütter mit den Kindern gespielt, auch Bälle und Kugeln 2c. haben sie angewendet, aber hier kommt es darauf an, daß ihnen gezeigt werde, woraus mit Sicherheit zu schließen, daß nun der Ball und nun die Kugel geboten sei! Denn der gelegentliche Ausdruck des Misvergnügens wird doch nicht damit gemeint sein, wenn von dem Aufhören der Freude die Rede ist. Diesen verstehen zu lernen, dazu braucht die Mutter keine pädagogische Bildung. Und so läßt uns Fröbel immer grade da im Stiche, wo es auf die Beantwortung der wichtigen Frage ankömmt, wie die Sache gemacht werden solle. So, wenn er in Betreff des Spieles mit dem Balle, nachdem er dargethan, welche mannigfachen Ideen durch dieses Spiel in dem Kinde angeregt werden können, die Nothwendigkeit hervorhebt, daß dieses Spiel von dem „geistig anhauchenden" Worte begleitet sein und daher zwischen Mutter und Kind eine gewisse „Spielsprache" eingeführt werden müße. Wir geben dies ohne weiteres zu, weil wir wissen, es geschieht in der ganzen Welt. Aber nun fragt Fröbel weiter (a. a. O. S. 31): „Wie soll nun diese Spielsprache beschaffen sein?" Das ist in der That der Punct, auf den es ankommt; aber welche Antwort empfangen wir? Fröbel antwortet, sie müße „so kindlich und mütterlich, so spielend als nur möglich sein, so kindlich, daß sie eigentlich die Mutter im Augenblicke ganz unbewußt aus dem Gemüthe erschaffe." Darum könne sie auch „Schwarz auf Weiß nicht festgehalten und dargestellt werden". Nun, wenn sie das nicht kann, und wir sind ganz der Meinung, daß sie es nicht könne, wozu dann alle diese Worte? Warum erst eine Forderung erheben, von der jeder weiß, daß sie jede Mutter aus instinctivem Verständnisse erfüllt, und über deren Erfüllung der Pädagoge, der die Mutter bilden will, auch nicht mehr zu sagen weiß, als die Natur ihr sagt?

Erwägt man, welche Sorgfalt Fröbel auf alle diese Dinge gewendet hat, mit welchem Aufwande von Mühe und Zeit, mit welcher liebevollen Hingebung er sich der Aufgabe, die fortschreitende Entwicklung des Kindes zu beobachten, gewidmet hat, so kann man sich einer gewissen Wehmuth nicht erwehren darüber, daß es ihm so wenig gelang, diese Aufgabe in ruhiger Klarheit aufzufassen. Die ins einzelne gehende Behandlung der Spiele mit dem Balle, mit mehreren Bällen, mit dem Würfel und der Kugel, mit der Walze, mit dem zunächst in acht gleiche Theile, später auf andere Weise getheilten Würfel, die Erweiterung dieser Formbildungsspiele im Zeichnen, in dem Falten farbiger Papierstreifen, Stäbchen 2c. offenbaren einen sehr feinen Sinn für die Mannigfaltigkeit und für die Benutzung der in diesen Formen liegenden Elemente.

Aber es bleibt doch bei allen diesen Beschäftigungen der Eindruck zurück, daß sie etwas viel zu tendenziöses und reflectirtes haben, daß sie, was namentlich von den alle Modificationen des Spieles begleitenden Sprüchen und Verschen gilt, eine viel zu stark ausgeprägte Richtung auf Belehrung nehmen, um der Kindesnatur ganz zu entsprechen. Wird dem aber entgegengehalten, daß es ein Maß auch in diesen Dingen gebe, und daß Fröbel dieses Maß inne gehalten wissen wollte, so müßen wir antworten, daß dann freilich der Anspruch, etwas neues und nothwendiges in die Beschäftigung mit den kleinen Kindern gebracht zu haben, fällt. Denn wenn es genügt, daß eine Mutter dann und wann einige dieser Spielübungen vornehme, und es wird ihr anheimgestellt, was und wie viel sie von dem Dargebotenen wählen wolle, wo bleibt da die Stetigkeit der Methode? Und was ist uns dann neues gegeben? Hat man nicht schon immer auf ähnliche Weise, der eine mit mehr, der andre mit weniger Geschick, diese Spiele getrieben? Wo ist die Kinderstube, in welcher der Ball und die Kugel und der Würfel im Baukasten fehlte? Und wenn eine oder die andre dieser Spielgaben fehlte, kann behauptet werden, daß die ahnungsmäßigen Vorstellungen von Object und Subject, vom Innern und Aeußern, von dem Schönen und Nützlichen, vom Sein und Werden, von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft rc., so weit von der Erweckung dieser Vorstellungen auf dieser Stufe geredet werden darf, dem Kinde nicht eben so gut aus andern Sachanschauungen zufließen sollten? So gewiß, wie wir davon überzeugt sind, so entschieden glauben wir, daß der Erweckung dieser formalen Anschauungen die stete Beschäftigung mit dem Kinde und die absichtliche Hinweisung auf sie nicht einmal günstig ist. Ein Kind hat eben so oft den Drang, für sich allein zu spielen, als den, durch andere unterhalten zu werden; ja im Grunde ist eben jene erste Art der Thätigkeit, jene stille Selbstbeschäftigung des Kindes allein in Wahrheit sein Spiel zu nennen. Denn im Spiele folgt der Mensch seiner Neigung, frei von jeder Einwirkung von außen. Gerade an diese freie Thätigkeit des Kindes ist der bedeutendste intellectuelle Fortschritt geknüpft. Das Kind vertieft sich in die Anschauung, die es eben interessirt. So sehen wir dasselbe schon in den ersten Monaten oft stundenlang mit seinen Füßen spielen, so sehen wir dasselbe etwa im vierten Jahre ganze Vormittage beharrlich bei irgend einer und derselben Thätigkeit, beim Kutscherspielen rc. verweilen. Eben dieses Verweilen bei der Sache ist das Zeichen des Interesses, und das Interesse die Bedingung der geistigen Förderung. Greift nun in jedem Augenblicke ein fremder Wille in diese Thätigkeit hinein, sei es auch durch solche Winke und Veränderungen, die zunächst das Interesse steigern, so wird doch immer der ursprüngliche, frei und innerlich erfaßte Gegenstand des Interesses dem Kinde genommen und an seine Stelle ein äußerlich gegebener gesetzt. Bei der unendlichen Oscillation des Bewußtseins, die wir am Kinde warnehmen, kann es gewiß nichts geben, was dem eigentlichen Reifen desselben mehr schadet, als die unaufhörliche Unterbrechung der von innen heraus einem Gegenstande frei gewidmeten Aufmerksamkeit. Gerade dadurch wird die Innerlichkeit des Kindes gestört und das Kind wird darauf angewiesen, immer von außen her den Anlaß zu seiner Thätigkeit zu verlangen. Gerade auf diesem Wege erziehen wir jene anspruchsvollen und äußerlich gerichteten Kinder, welche nie aus sich selbst etwas anzufangen wissen und welche, innerlich unthätig und unproductiv, stets ihrer Umgebung die Pflicht und den Zwang auferlegen möchten, für ihr Vergnügen zu sorgen. Fröbel legt ein großes Gewicht auf die oft gehörte Aeußerung der Kinder: „Liebe Mutter, ich will bei dir spielen!“ Aber wir glauben nicht, daß das Kind mit solchen Worten immer andeuten wolle, daß es mit der Mutter spielen möchte, sondern es will sagen, „ich möchte in deiner Nähe sein“! Es will bei der Mutter spielen, gerade so, wie es bei der Mutter schlafen will. Aus alle dem ergiebt sich, daß der Fröbelschen Methode, die sich hauptsächlich auf das Spiel gründen will, eine klare Einsicht in das Wesen des Spieles fehlt.

Dies tritt uns noch entschiedener entgegen, wenn wir auf die Spiele und Beschäf-

tigungen des eigentlichen Kindergartens, in welchen Fröbel das Kind erst im dritten Jahre einführen will, unsere Aufmerksamkeit richten. Sehen wir ab von demjenigen, was in diesen Beschäftigungen nur weitere Fortsetzung des früher Angefangenen ist, oder was, wie die Pflege von Gartenbeeten und das Erzählen von Geschichten rc., auch sonst von jeher geübt worden ist, so bleiben nur die Fröbelschen Bewegungsspiele als dasjenige übrig, was ein eigenthümliches und neues Moment darbietet. Auch diese Spiele tragen den schon gerügten lehrhaften Charakter an der Stirne. Die begleitenden Verse, wie

Wie wir auch im Kreis uns drehen,
Stets wir doch die Mitte sehen,

oder

Ist der Kreis vollkommen rund,
Thut er klar die Mitte kund rc.

weisen so stark auf die didaktische Tendenz des Ganzen, daß eine so absichtliche, so redselige, das eigene Thun bei dem kleinsten Schritte so laut verkündende Weise zu spielen dem kindlichen Wesen schwerlich entsprechen kann. In anderen Spielen tritt die gymnastische Tendenz stärker in den Vordergrund, wenige nur, wie z. B. die ausfliegenden Tauben (Middendorff, über die Kindergärten, herausgegeb. v. Dr. W. Lange, S. 33) nähern sich der wirklich kindlichen Art, Spiele zu treiben, ohne doch die lehrhafte Zuthat im gesungenen Reime oder in der nachfolgenden Besprechung der Kindergärtnerin mit den Kindern zu beseitigen. In dieser steten Reflexion auf das eigene Thun offenbart sich gerade die schwächste Seite dieser Spiele. Wenn von einem erziehlichen und die geistige Entwickelung des Kindes fördernden Einflusse des Spielens so oft geredet worden ist, so ist gewiß an eine so äußerliche Verbindung von Spiel und Belehrung niemals gedacht worden, wie sie hier Schritt für Schritt jede Bewegung verfolgt; sondern es kann dabei nur daran gedacht werden, daß die freie Thätigkeit des Spieles gewisse sittliche Regungen, gewisse ästhetische Anschauungen oder gewisse Begriffe mit einer Frische und Kraft der Unmittelbarkeit dem Bewußtsein des Kindes vergegenwärtigt, welche eben nur dem Spiele eigenthümlich ist. Wie jenes haec fabula docet die poetische Wirkung zerstört, so hebt die pedantische Lehrhaftigkeit der Verse und Gesänge und dieses ganzen Verfahrens das Wesen des Spieles selbst auf. Hiezu tritt eine andere höchst bedenkliche Seite des Fröbelschen Spieles. In den begleitenden Versen wird das Kind nicht nur angeleitet, überhaupt über sein Thun zu reflectiren, sondern diese Verse beweisen auch, daß das Kind sich selber spielen, d. h., daß es seinen eigenen gegenwärtigen Zustand im Spiele darstellen soll. Immer ist davon die Rede, was das Kind thut; bald singt es davon, daß es auch seinen Arm drehen könne, bald davon, daß es den Ball werfe und fange, bald davon, daß es Freude habe an diesem oder jenem. Nichts kann dem Wesen wahren Spielens fremder und mehr entgegengesetzt sein. Das spielende Kind will nicht seinen momentanen Zustand darstellen. Für wen sollte es dies? Für sich selbst doch nicht, noch weniger für andere. Es will vielmehr seine Ideale darstellen, und diese Ideale liegen in der Zukunft des Kindes, nicht, wie die des Erwachsenen, jenseits des Lebens, sondern in der, dem Kinde bis jetzt einzig erreichbaren, Wirklichkeit des Lebens (vergl. J. Schaller „das Spiel und die Spiele" Weimar 1861, S. 142). Darum läßt die Sage einen Cyrus König spielen, weil sie andeuten will, daß eine Ahnung seines Herrscherberufs ihn erfüllt habe, darum spielen unsere Kinder mit der immer gleichen unerschöpflichen Lust die Jagd-, Soldaten-, Ritter-, Familien- rc. Spiele, weil sie in ihnen zeigen können, wie sie die ihnen groß und erhaben erscheinende Wirklichkeit auffassen. Darin offenbart sich auch das productive Verhalten des Kindes in seinen Spielen, diejenige Seite des Kinderspieles, welche das Wesen desselben am tiefsten aufdeckt. In den Fröbelschen Spielen tritt diese ideale, pathetische und productive Richtung ganz zurück,

höchstens kommt es zu einer Art Symbolik. Aber diese Symbolik ist eine so abstracte, so schwankend allgemeine, so unsichere, daß zwar Fröbel sehr leicht alle die wohlgemeinten Ideen, mit denen er sich trug, in dieselbe hineinlegen konnte, daß aber sehr unsicher ist, ob von ihnen auch nur eine leise Ahnung in dem Gemüthe des Kindes aufgehen werde. Bald sollen die Kinder in dem, was sie darstellen, einen Stern erblicken, bald wieder sollen sie in dem Sterne eine Blume schauen. Solche Abstractionen liegen aber dem Kinde überall fern, am meisten im Spiele. Schaller (a. a. O. S. 135) hat in dem Capitel über Bewegungsspiele sehr treffend gezeigt, wie vorsichtig wir mit dem Urtheile sein müßen, daß das Kind in seinen Spielen nachahme, oder daß seine Handlungen symbolischer Art seien. „Für den Knaben", sagt er in jenem Zusammenhange, „der auf dem Stocke reitet, hat diese Handlung gewiß nicht bloß die Bedeutung des Reitens, sie gilt ihm vielmehr als eine besondere Art des wirklichen Reitens." Und eben in dieser für das Kind vollständig realen Production seiner Ideen liegt der Grund jener Begeisterung, die es für das Spiel offenbart, und die unerschöpfliche Freudenquelle, die das Spiel ihm bietet. An diesem Puncte tritt schließlich ein sehr auffallender Widerspruch hervor, in welchen Fröbel mit sich selbst geräth. Zu seinen grundlegenden und unendlich oft wiederholten Gedanken gehört die Forderung, daß der im Kinde schlummernde Thätigkeitstrieb geweckt werden solle, daß es selbst denken, handeln, schaffen solle. In der Ausführung seiner Spiele und Beschäftigungen vermissen wir nichts mehr, als die Beachtung dieser Forderung. Für die freie Entwicklung der Individualität ist im Kindergarten kein genügender Raum gelassen. Aus dem kindlichen Spiele ist das frische Herzblatt der eignen Production herausgerissen, an welches alles Wachsen und Erstarken der kindlichen Ideen geknüpft ist. Für das einsame und stille Versinken des Kindes in die Tiefe des eigenen ahnungsvoll bewegten Gemüthes ist weder eine Stätte noch ein ruhiger Augenblick geblieben. Unablässig von außen her angetrieben, bald dieses zu denken, bald jenes zu thun, kommt es nicht zu sich selbst, kommt es nicht dazu, sich auch nur auf seine eigene Neigung zu besinnen, geschweige ihr zu folgen. Und damit geht dann Hand in Hand die Verkennung einer der ersten Regeln, welche, so lange Kinder gespielt haben, gegolten hat, der Regel nämlich, daß das Kind im Spiele vorzugsweise sich selbst überlassen sein will und überlassen werden muß, wenn es zu jener Concentration auf eine bestimmte Thätigkeit kommen soll, in welcher die eigentliche Bedeutung des Kinderspieles wurzelt.

Wenn wir nach alle dem uns dahin entscheiden müßen, daß die sogenannte Kindergartenpädagogik keine Berechtigung hat, sich einen reformatorischen Beruf in dem Erziehungswesen unserer Zeit zuzuschreiben, da sie in ihren Grundlagen unklar, in ihrer Praxis nach sehr bedeutenden Seiten hin angreifbar ist und principielle Widersprüche in sich trägt, so wollen wir keineswegs die sittliche Liebenswürdigkeit Fröbels, seine edle Begeisterung, ja nicht einmal seine pädagogische Bedeutung überhaupt leugnen. Er hat, und dieser Ruhm wird ihm bleiben, das hohe Verdienst, das Interesse für einen der wichtigsten und schwierigsten Theile der Erziehung wieder angeregt zu haben, er hat mit Sinnigkeit und scharfem Blicke in vielen belehrenden Einzelheiten die kindliche Natur beobachtet, und wird auf diesem Gebiete, dem er sich zuletzt ganz zugewandt hatte, niemals übersehen werden können; ja selbst durch die Irrthümer, in welche er nach unserer Ueberzeugung gerathen ist, und welche einen großen Theil seiner Mühe und Arbeit unfruchtbar gemacht haben, hat er belehrend gewirkt. Hoffentlich wird das Erbe, welches er unserer Zeit hinterlassen hat, nicht ungenutzt verloren gehen. Fröbels Schriften enthalten, trotz der Unklarheit und Verwirrung, trotz der geradezu verfehlten Voraussetzungen, denen wir in ihnen so oft begegnen, einen verborgenen Schatz, der noch nicht gehoben ist, eine Fülle gemüthvoller und zarter Andeutungen über das Kindesleben, die, unter richtigeren Gesichtspuncten zusammengeschaut, eine nicht geringe pädagogische Ausbeute geben

würden. Auch wir sagen, Ehre dem Andenken eines Mannes, der, wie wenige, in uneigennütziger Begeisterung für das Wohl der Menschheit gewirkt hat! Und in dem Geiste solcher Männer ist es gerade am wenigsten gedacht, wenn man ihre Zwecke nur in der von ihnen ausgebildeten Form zu erreichen strebt. Es wäre daher die würdige und ersprießliche Aufgabe besonders derjenigen Schule, welche sich nach Fröbel nennt und in der zum Theil noch bedeutende Anregungen seiner persönlichen Erscheinung fortwirken, die ganze Idee und Methode seines Kindergartens einer gründlichen Prüfung zu unterziehen, die gesunden und lebenskräftigen Triebe dieser Idee zu pflegen, die ungesunden und unhaltbaren Theorien aufzugeben und so den „Kindergarten" in das rechte Verhältniß zum Leben und zum Ganzen der Erziehung zu setzen. Leider scheint indessen diese Aufgabe den gegenwärtigen pädagogischen Vertretern des Kindergartens noch fern zu liegen. Man begegnet bei ihnen immer wieder den unvermittelten Fröbelschen Gedanken, und eine gewisse geistige Unfruchtbarkeit, die immer nur das oft Behauptete aufs neue wiederholt, charakterisirt diese ganze Literatur. W. Lange selbst beginnt das Vorwort zu der von ihm herausgegebenen Schrift W. Middendorffs über die Kindergärten (Hamburg 1861) mit der Klage, daß „die innere Entwicklung der Fröbelschen Sache gegenwärtig mit der äußern nicht gleichen Schritt halte;" die reformatorischen Tendenzen dieser Schule würden sich daher zunächst auf dem eigenen Gebiete der Kindergartenpädagogik geltend machen müßen, und erst die weitere Entwicklung der Sache wird wohl die Frage entscheiden können, ob dem Kindergarten eine größere Berechtigung, als die oben ausgesprochene, der Kinderbewahranstalt analoge, beizulegen sei.

Was die Organisation dieser Anstalten betrifft, so richtet sich die der Kleinkinderbewahranstalten, welche überall von Vereinen unterhalten werden, nach der Höhe der dargereichten Mittel und behält ihrer Bestimmung gemäß, Kinder der untern Stände aufzunehmen, immer eine gewisse Einfachheit. Wesentlich bedingt wird ferner die Einrichtung durch das Alter, für welches die betreffende Anstalt eigentlich errichtet worden ist. Wird, wie es früher mehr als gegenwärtig geschah, bis auf Kinder von einem Jahre oder gar einem halben Jahre zurückgegriffen, so sind Wärterinnen in größerer Anzahl nöthig, und die Bewahranstalt nimmt dann wenigstens zum Theil die Aufgabe der sogenannten „Krippen" in sich auf. Dies ist jedoch in Deutschland gegenwärtig fast nirgends mehr der Fall, und ist der Eintritt in die Anstalt gewöhnlich an das vollendete zweite Jahr geknüpft. Da indessen die bloße Altersgrenze immer etwas ungewisses hat, weil innerhalb derselben die Entwicklung der Einzelnen noch eine sehr verschiedene sein kann, so erscheint es angemessener, die Aufnahme in diese Anstalten an die Bedingung zu knüpfen, daß das Kind mit Sicherheit gehen und mit Vernehmlichkeit reden können müße. Die Frage, ob die Leitung der Kinder in diesen Anstalten männlichen oder weiblichen Personen anvertraut werden müße, kann eigentlich nur zu Gunsten der letzteren beantwortet werden, wenigstens sollte der größte und wesentlichste Theil der Beschäftigung mit den Kindern der weiblichen Hand überlassen bleiben. Denn es gilt ja, in diesen Anstalten den Kindern die Mutter zu ersetzen. Und dieses wird immer nur ein weibliches Wesen können; nur ein solches steht den Kindern nahe genug, um sie mit Leichtigkeit zu verstehen und von ihnen verstanden zu werden, und vereinigt mit dem Scharfblicke für jene Kleinigkeiten, welche im Leben der kleinen Kinder zu wichtigen Dingen werden, die Milde und Geduld, welche das Vertrauen der Kinder zu gewinnen weiß. Da viele dieser Anstalten von Frauenvereinen gegründet worden sind, welche die Beaufsichtigung und Unterhaltung derselben übernommen haben, so ist auch in dieser Beziehung wünschenswerth, daß die Pflege der Kinder vornehmlich weiblichen Händen anvertraut sei, damit zwischen diesen Pflegerinnen und den beaufsichtigenden Vereinsgliedern ein natürlicher und leichter Verkehr möglich wird. Aus diesem Grunde wäre es wünschenswerth, auch an die Spitze einer solchen Anstalt eine Frau zu stellen, und somit die gesammte

Führung derselben lieber einer Vorsteherin (Hausmutter), als einem Manne zu übergeben. Da aber bei den ärmlichen Verhältnissen solcher Anstalten die an denselben wirkenden Persönlichkeiten immer werden aus den untern Ständen genommen werden müßen, und in diesen gerade die älteren unverheiratheten Personen selten die Eigenschaften besitzen, welche von einer solchen Vorsteherin gefordert werden, und da andererseits der Verkehr mit den Eltern der Kinder manche Schwierigkeiten darbietet, denen nur der Mann recht begegnen kann, so wird, wie es auch in den meisten Fällen wirklich ist, es immer das Beste bleiben, ein wohlwollendes und gemüthliches, nicht kinderreiches, aber auch nicht kinderloses Ehepaar an die Spitze des Ganzen zu stellen. Aber auch in diesem Falle bleibt es wünschenswerth, daß die Frau sich nicht bloß mit der Aufsicht über das Haus, das Mobiliar und die Effecten der Schule und mit der Sorge für die allezeit höchst nöthige Reinlichkeit und Ordnung beschäftige, sondern daß sie an den mit den Kindern vorzunehmenden Beschäftigungen und Spielen einen persönlichen und nicht zu beschränkten Antheil nehme; denn nur so kann die Aufgabe der Kleinkinderbewahranstalt, den Kindern die Familie und vornehmlich die Mutter zu ersetzen, erfüllt werden. Wenn dann von Zeit zu Zeit der Hausvater eintritt, mit freundlichem Ernste anordnet, ermahnt, lobt und tadelt, allenfalls auch einzelne Beschäftigungen selbst leitet, so erscheint er als der Repräsentant der väterlichen Auctorität, welche dem mütterlichen Walten die Sanction ertheilt, und das Gesammtleben nähert sich umsomehr dem Bilde der Familie. Leider ist es gewöhnlich nicht so, sondern die Theilung der Geschäfte zwischen Mann und Frau ist in den meisten Fällen eine solche, daß die Hausmutter sich ganz auf die äußeren Dinge des Hauswesens beschränkt, und der Hausvater ganz den persönlichen Verkehr mit den Kindern übernimmt. Diese Trennung, hauptsächlich durch das so oft hervortretende Ungeschick der Frauen zur Leitung der Kinder hervorgerufen, ist eine dem Wesen der Kinderbewahranstalt ganz widersprechende und muß die Wirksamkeit derselben in hohem Grade schmälern. Damit sie nicht nöthig werde, bleibt zu wünschen, daß der Hausmutter eine Gehülfin, eine zweite jugendlichere Wärterin, zur Seite gestellt werde. Die Thätigkeit derselben besteht darin, daß sie gewisse Arbeiten für das Hauswesen übernimmt und an der Sorge für die Kinder, namentlich für einzelne, welche durch besondere Umstände die Beschäftigung mit der Gesammtheit stören, sich betheiligt, auch wohl gelegentlich nach Anweisung selbst einmal ein Spiel der Kinder leitet. Das Vorhandensein einer solchen Gehülfin oder Unterwärterin ist aus vielen Gründen wichtig, unter denen wir nur den einen hervorheben, daß dadurch die ununterbrochene Thätigkeit der Kinderbewahranstalt, welche eine der Hauptbedingungen ihres Bestehens ist, gesichert wird. Diese Anstalten müßen nämlich eigentlich das ganze Jahr hindurch, mit Ausnahme der Sonn- und Festtage, geöffnet sein, und dürfen keine Ferien eintreten lassen, wenn sie nicht die Eltern in Verlegenheit setzen und durch die Vorsorge, welche nun doch für die Kinder anderweitig getroffen werden muß, gleichgültig gegen die Bewahranstalt machen wollen. Es muß daher vorgesehen sein, daß die Hausmutter oder der Hausvater gelegentlich abwesend, krank ꝛc. sein, und die Anstalt dennoch ihre Wirksamkeit fortsetzen kann. Der Fall, daß aus solchen Gründen die Kinder nach Hause geschickt werden müßen, darf nicht eintreten, und müßte, wenn er öfter wiederkehrte, das Vertrauen zur Anstalt ganz zerstören, weil unter den Verhältnissen, denen diese Anstalten entgegentreten wollen, angenommen werden muß, daß die zurückgeschickten Kinder die elterliche Wohnung verschlossen finden und völlig ohne Aufsicht sind. Dem allem ist nur durch die Anstellung einer Hülfswärterin zu begegnen. Zu diesen Gehülfinnen wählt man am besten arme, vielleicht elternlose Mädchen, die eben eingesegnet, aber noch nicht im Stande sind, einen Dienst anzutreten, und welche doch, mit einem geringen Lohn zufrieden, sich nützlich machen und andern nicht zur Last fallen möchten. Durch ihre Anwesenheit in diesen Anstalten ist zugleich das beste Mittel gegeben, auf die Bildung geeigneter Wärterinnen hinzuwirken. Aber freilich wird sowohl bei der Wahl der Hausmutter und des Hausvaters, als bei der

der Gehülfinnen auf den Charakter derselben sorgfältige Rücksicht genommen werden müßen. Unerläßliche Bedingung ist, daß sie Liebe für Kinder mit einem frommen Sinn verbinden, und daß sie einen inneren Beruf gerade für diese Art der Wirksamkeit in sich verspüren. Sie dürfen ihr Amt nicht als ein Gewerbe betrachten, sondern müßen in dem leiblichen und geistigen Gedeihen der Kinder ihren höchsten Lohn finden. Nur auf dieser religiösen und sittlichen Grundlage kann dann auch jene Zufriedenheit mit ihrer Lebensstellung sich entwickeln, welche ihnen den Kindern gegenüber die nothwendige Freudigkeit und Freundlichkeit des ganzen Wesens und Verkehres giebt. Endlich müßen sie auch körperlich gesund und, was die Vorsteher betrifft, noch kräftig genug sein, um die nicht unbedeutenden Anstrengungen ihres Berufes zu überwinden. Eigentliche Lehrer oder Lehrerinnen an diesen Anstalten zu beschäftigen, scheint weder nöthig, noch wird es leicht ausführbar sein. Einer Anstalt, die, wie wir voraussetzen, aus dem Hausvater, der Hausmutter und einer Wärterin besteht, können recht gut bis 50 Kinder anvertraut werden. Zwar will Zerrenner die Zahl der einer Anstalt zuzuweisenden Kinder auf 30 beschränken, er betont mit Recht die vielen Hülfleistungen, deren so kleine Kinder bedürftig sind, und die Schwierigkeit, eine größere Menge derselben zu übersehen; aber er geht auch nicht von der Voraussetzung aus, die wir festgehalten haben, daß das leitende Personal aus drei Gliedern bestehe. Die Erfahrung hat seitdem gelehrt, daß es ganz wohl möglich ist, unter dieser Voraussetzung 50 und allenfalls auch einige Kinder mehr in der rechten Weise zu beaufsichtigen. Steigt die Zahl der Kinder noch höher, so ist auf je 20 Kinder eine Hülfswärterin mehr nöthig, doch scheint es nicht angemessen, auch wenn die Localität eine größere Anhäufung gestattete, die Zahl der in einer Anstalt zu versammelnden Kinder über 70—80 anwachsen zu lassen.

Das Local der Kleinkinderbewahranstalt wird, wie die Verhältnisse bei uns sind, selten durch selbständige und dem Zwecke derselben besonders gewidmete Gebäude dargeboten werden können. In England, wo sich mehrere wohlhabende Menschenfreunde dieser Angelegenheit angenommen haben, sind nicht nur geeignete Baupläne für diese Anstalten entworfen, sondern einzelne Anstalten dieser Art auch nach solchen Plänen wirklich errichtet worden. Bei S. Wilderspin: „Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen ꝛc., übersetzt von Wertheimer, Wien 1828“ sind dergleichen Pläne zu finden; wir würden dieselben indessen auf unsere Zustände, auch wenn uns die Mittel zu Gebote ständen, nicht ohne weiteres übertragen können, da die englische Kleinkinderschule weit mehr, als es nach unsern Ueberzeugungen heilsam und durch unsre Schulverhältnisse geboten ist, den eigentlichen Elementarunterricht in sich aufnimmt. Bei uns wird das nöthige Local gewöhnlich in Privathäusern gemiethet werden müßen. Es ist dabei zunächst darauf zu sehen, daß die Wohnung des leitenden Ehepaares nicht nur in demselben Hause sich befinde, sondern, wo möglich, in unmittelbarer Verbindung mit den zur Aufnahme der Kinder bestimmten Localitäten stehe. Eine zweite kaum zu umgehende Forderung ist die, daß diese Localitäten sich zur ebenen Erde befinden, und daß dort, wo dieses nicht der Fall ist, wenigstens gute und mit niedrig gestellten Handleitern (Geländern) versehene Treppen vorhanden sind. Unbedingt erforderlich erscheinen: 1) ein größeres Aufenthaltszimmer, welches im Winter und bei schlechtem Wetter und für gewisse Beschäftigungen immerwährend zugleich Spiel- und Beschäftigungszimmer ist; 2) ein kleineres Zimmer, in welchem entweder zu Zeiten die kleinsten Kinder für besondere Spiele vereinigt, oder einzelne derselben, die das Bedürfnis des Schlafes empfinden, zur Ruhe gebracht werden können, zu welchem Zwecke dann auch einige Matratzen vorräthig sein müßen; 3) wenigstens eine geräumige Kammer, theils zum Ablegen der Bekleidungsstücke, die etwa gegen Kälte und Nässe von Hause mitgebracht worden sind und welche, wenn sie in dem Hauptzimmer blieben, eine schädliche Feuchtigkeit verursachen würden, theils zur Aufbewahrung von mitgebrachten Eßwaaren ꝛc.; 4) ein geräumiger Spielplatz

im Freien, wo möglich im Garten. Endlich ist auch 5) für die geeignete Anlage und Zugänglichkeit eines geheimen Gemaches Sorge zu tragen. Das ad 1 bezeichnete Hauptzimmer muß außer dem Raum für die nöthigen Bänke, auf jedes Kind etwa 12—14 Zoll gerechnet, Tische und Schränke noch einen ausreichenden freien Raum für die vorzunehmden körperlichen Uebungen und ruhigeren Bewegungsspiele enthalten. J. G. Wirth („Ueber Kleinkinderbewahr-Anstalten, eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten &c. Augsburg 1838") berechnet die Räumlichkeit dieses Hauptzimmers so, daß auf jedes Kind 10—12 Quadratfuß kommen, und dürfte dies Verhältnis ein ziemlich richtiges sein. Für 50 Kinder wäre demnach ein Zimmer von 30 Fuß Länge und 20 Fuß Breite erforderlich. Da die Erhaltung und Befestigung der Gesundheit der Kinder einer der Hauptzwecke dieser Anstalten ist, so wird namentlich bei diesem Hauptzimmer darauf gesehen werden müßen, daß es hell sei und doch kein blendendes Licht habe, daß daher die Fenster wo möglich nicht nach der Mittagsseite liegen und, wenn dies dennoch nicht vermieden werden kann, mit Fensterladen und dunklen Vorhängen versehen seien, um die größte Hitze und das stärkste Licht abzuwehren, daß auch die Mauer des Zimmers nicht weiß angestrichen sei, daß der Fußboden nicht feucht sei, daß endlich für reine Luft durch die sorgsamste Reinlichkeit im Innern und durch Oeffnen der Fenster gesorgt werde. Zu den nothwendigen Geräthschaften dieses Zimmers gehören, außer den in der Höhe zwischen 10—13 Zoll wechselnden Bänken für die Kinder, ein Tisch und ein Sessel für den Leiter, die, wie manche wollen, auf einem Podium stehen, was wohl nicht für nothwendig erachtet werden dürfte, da sich die kleinen Kinder auf den niedrigen Bänken leicht übersehen lassen, ferner einige Tische zum Spielen für die Kinder, die daher nicht höher als 2 Fuß sein dürfen, eine Wandtafel und ein Schrank, der in Fächer getheilt ist, um sowohl Vorrichtungen und Gegenstände für die Spiele der Kinder aufzunehmen, als auch die gelegentlich und zwar nicht selten von Hause mitgebrachten Gegenstände den Kindern abzunehmen und bis zur Einhändigung aufzubewahren. Auch des Schmuckes soll dieser Raum nicht ganz entbehren; Bildertafeln und Bilder aus der heiligen Geschichte werden denselben in geeigneter Weise darbieten. Wirth macht hiezu die gute Bemerkung, daß Bildertafeln &c. von Zeit zu Zeit gewechselt, Bilder jedoch, welche auf das Gemüth der Kinder einen bleibenden Eindruck machen sollen, nie ihren Augen entzogen werden mögen. Die Geräthschaften für das zweite Zimmer und die Kammer ergeben sich aus der Bestimmung derselben; zu denselben tritt als besonders wünschenswerth eine Vorrichtung zum Waschen, so an der Wand befestigt, daß die größeren Kinder selbst hinzutreten und sich reinigen können. Neben dem Hauptzimmer ist für die Anstalt ein Spielplatz im Freien das unentbehrlichste und wichtigste Erfordernis. Wilderspin (a. a. O. S. 53) macht neben den wichtigen Gesundheitsrücksichten, welche den Spielplatz in der guten Jahreszeit und bei günstigem Wetter, überhaupt so viel als möglich zu benutzen gebieten, mit guten Gründen auch die pädagogische Rücksicht dafür geltend, daß sich bei dem freieren Verkehre auf dem Spielplatze die Neigungen und sittlichen Eigenschaften der Kinder offener und stärker offenbaren, als dies im Zimmer geschieht; und Wirth (a. a. O. S. 16) fügt hinzu, daß in dieser bewegteren Sphäre des Kinderlebens auch solche Kinder, welche sonst leicht bei ihren Leitern Schutz und Hülfe suchen, leichter zur Selbständigkeit reifen und schneller zur Selbsthülfe sich entschließen, als im Zimmer. Wilderspin zieht einen mit Ziegelsteinen gepflasterten Platz, weil er nach eingetretenen Regen am schnellsten wieder trockne, Wirth dagegen einen mit Rasen belegten oder mit Flußsand bedeckten vor; daß derselbe Sonne, aber auch hinreichenden Schatten, vornehmlich Baumschatten, habe, ist selbstverständlich äußerst wünschenswerth.

Das Verhältnis der Anstalt zu den Eltern der Kinder muß durch bestimmte Statuten geregelt sein. Von den, in der berühmten (von J. Wilson gegründeten) Anstalt zu Spitalfields zu Grunde gelegten, Anordnungen, daß 1) die Eltern ihre Kinder nur, wenn diese völlig gesund, rein gewaschen und gekämmt sind, in die

Anstalt senden dürfen, 2) daß ein am Morgen zu spät gekommenes Kind auf den Nachmittag zu verweisen, und wenn es Nachmittags zu spät kommt, für diesen Tag nicht mehr zuzulassen ist, und 3) daß einem Kinde, welches mit Wissen der Eltern ausgeblieben ist, ohne daß eine befriedigende Ursache für das Ausbleiben vorher oder nachher angegeben worden, der Zutritt zu der Anstalt nicht mehr gestattet werden dürfe, ist nur die unter Nro. 1 erwähnte Forderung zu billigen, während die beiden andern auf einer, besonders für unsere Verhältnisse, ganz ungeeigneten Rigorosität beruhen, welche dem Wesen der Kinderbewahranstalt geradezu widerspricht. Wie die Disciplin in einer solchen Anstalt überhaupt dem Familienleben entsprechen soll, dessen Ergänzung sie sein will, so kann auch das äußere Verhältnis der Anstalt zu den Kindern nicht in die strengen gesetzlichen Formen gebannt werden, deren die eigentliche Schule bedarf. Stellt sich heraus, daß die Eltern offenbare Nachläßigkeit und Gleichgültigkeit gegen die Anstalt beweisen, so ist ihnen allerdings das Kind zurückzugeben, doch muß auf die beschränkten Verhältnisse und die Abhängigkeit der Eltern eine billige Rücksicht genommen werden. Kaum wird es daher auch möglich sein, auf das Zuspätkommen der Kinder etwa eine Strafe zu setzen, eher dürfte mit Strenge darauf zu halten sein, daß sie nicht zu früh kommen. Für den Aufenthalt der Kinder in der Anstalt zahlen die Eltern einen kleinen Beitrag, etwa einen Groschen wöchentlich, der an einem bestimmten Tage in der Woche eingezahlt werden muß und aus oben angedeuteten Gründen nur bei der dringendsten Armut erlassen werden darf. Auch nur für diese äußersten Fälle dürfte es rathsam sein, den Kindern, welche gar zu kümmerlich bekleidet sind, in der Anstalt solche leinene Ueberkleider oder Blousen, wie sie in manchen Bewahranstalten allgemein üblich sind, zu geben. Die Eltern halten diese Tracht für beschämend und werden, wenn sie sich daran gewöhnt haben, noch weniger daran denken, ihre Kinder ordentlich zu halten. Jedem Kinde ist für den Vormittag sowohl wie für den Nachmittag ein Stück Brod mitzugeben, welches ihnen bei dem Eintritt in die Anstalt abzunehmen und zur bestimmten Zeit einzuhändigen ist. Kleine leinene Täschchen, die, an einem Bande über die rechte Schulter hängend, an der linken Seite getragen werden, eignen sich am besten dazu, diese Eßwaaren aufzunehmen, da diese Taschen, welche mit Zahlen oder Namen bezeichnet sind, leicht abgenommen und wiedergegeben werden können. In sehr vielen Kinderbewahranstalten wird eine Anzahl von Kindern auch über Mittag in der Anstalt behalten und ihnen dann, gegen eine Entschädigung von etwa täglich 6 Pfennigen, eine Suppe gereicht. Für Eltern, welche auf Arbeit gehen, ist diese Einrichtung sehr nothwendig. Bei der Aufnahme der Kinder wird den Eltern ein Aufnahmeschein, der zugleich die hauptsächlichsten Bestimmungen über die gegen die Anstalt zu beobachtenden Pflichten enthält, eingehändigt.

Das Leben in der Anstalt ist an eine bestimmte Tagesordnung gebunden. Die Kinder befinden sich im Sommer von 8 bis 11 (oder 12) Uhr und von 1 bis 7 Uhr, im Winter nur bis 5 Uhr in der Anstalt. Eine kürzere Frist, die allerdings an sehr vielen Orten eingeführt ist, kann nicht als zweckentsprechend angesehen werden. Die Kinder werden bei ihrer Ankunft in Betreff der Reinlichkeit untersucht, geben ihre im Hause unnöthigen Kleidungsstücke und mitgebrachten Eßwaaren ab und treten dann an den ihnen bestimmten Platz. Nach einem Morgengebete, welches der Hausvater im Kreise sämmtlicher Kinder spricht, und an welches er gelegentlich angemessene Ermahnungen knüpft, folgen die verschiedenen Beschäftigungen, welche im ganzen alle halbe, oder, da bei den Kleinen immer viel Zeit zur Herstellung der Ordnung nöthig ist, alle Dreiviertelstunden wechseln, und welche durch Pausen zum Verzehren des Frühstückes und Vesperbrodes unterbrochen werden. Abwechslung zwischen Ruhe und Bewegung ist der wichtigste Gesichtspunct, der bei Aufstellung der Tagesordnung festzuhalten ist.

Bei der Frage über die Art der vorzunehmenden Beschäftigungen wird streng daran festgehalten werden müßen, daß die Kinderbewahranstalt keine Schule sein

und dem Unterrichte derselben nicht vorgreifen darf. Wenn daher von mancher Seite, z. B. von Schwarz („die Schulen“ S. 6) noch ein Unterschied gemacht wird zwischen der Bewahranstalt und der Kleinkinderschule, den schon Schwabe „die Bewahr- oder Kleinkinderschule“ Neustadt a. d. O. Ausgabe 1834) gerügt hat, wenn andere auf diesem Gebiete sogar drei verschiedene Anstalten, die Kinderpflegeanstalt, die Bewahranstalt und die Kleinkinderschule unterscheiden, so ist in diesen Unterschieden zwar eine Andeutung der verschiedenen Abtheilungen, welche in der Bewahranstalt hervortreten werden, aber durchaus keine Modification des Wesens und Princips dieser Anstalten anzuerkennen und allezeit geltend zu machen, daß der Name Kleinkinderschule nur mit den nöthigen Restrictionen auf dieselben angewendet werden darf.

Nun ist hier freilich ein Fortschritt von der bloß körperlichen zur Pflege des Geistes gegeben, aber der Unterschied zwischen der Schule und der Bewahranstalt ist ein durchaus fester. Er besteht darin, daß in der letzteren für die geistigen Beschäftigungen nicht die Stetigkeit der geistigen Thätigkeit, nicht der Zusammenhang des Gegenstandes und nicht ein besonderes Gebiet des Wissens oder Könnens maßgebend sein darf, sondern die Objecte der Unterhaltung und Belehrung frei aus der Fülle des Lebens und der Natur gewählt werden und die geistigen Uebungen den ganzen Menschen nach allen Seiten seines Wesens betreffen sollen; daß ferner die ethische Grundlage des ganzen Verhältnisses zwischen dem Leiter und den Kindern nicht die einer gesetzlichen Ordnung, sondern die väterliche und mütterliche Liebe und Auctorität ist. So wechseln denn Belehrungen zur Erweckung der ersten religiösen und sittlichen Gefühle in der Kinderseele, biblische und andere moralische Erzählungen, Vorsprechen und Nachsprechen kleiner Sprüche und Lieder, Uebungen der Sinne, der Sprache, des Verstandes, Anschauungen und Erklärungen von Naturgegenständen und Verhältnissen des gemeinen Lebens, Handarbeiten, Gesänge und Spiele. Durch diese, immer etwas neues darbietende, allseitige Anregung der geistigen Fähigkeiten wird das Kind weit richtiger für die Schule vorbereitet, als dadurch, daß gewisse Theile des Elementarunterrichts vorweggenommen werden. Die Kinder der Bewahranstalt sollen nichts leisten, als das, wozu sie eben aufgelegt sind, sollen nichts lernen als das, was sie eben gelegentlich aufnehmen, und sollen keine besondere Pflicht erfüllen, sondern in jedem Augenblicke nur die allgemeinen Pflichten des gehorsamen Kindes. Da sich indessen viele Kinder durch ihre treffliche Auffassungsgabe und ihr außerordentliches Gedächtnis auszeichnen, und da es immer Erwachsene giebt, welche der Versuchung nicht widerstehen können, über die Grenzen ihres Berufes hinauszugehen, so liegt die Versuchung sehr nahe, daß die Leiter dieser Anstalten aus Eitelkeit oder unbedachtsamem Eifer den Schwerpunct ihrer Wirksamkeit in der Menge der von den Kindern angeeigneten Kenntnisse und der sichtbar hervortretenden Fortschritte derselben finden. Schon Wilderspin warnt vor dergleichen Ueberschreitungen und giebt zu bedenken, daß „das Einlernen unverstandener Worte ein eitles für alle zukünftige Bildung des Kindes schädliches Treiben ist.“ Leider wird dieser Irrthum nur zu oft durch diejenigen Personen, Geistliche, Bezirksvorsteher rc. gekräftigt, welche solche Anstalten beaufsichtigen sollen, und welche bei den Inspectionen derselben sich durch die vorgeführten Leistungen der Kinder bestechen lassen. Solche Inspectionen dürfen keine Prüfung der Kinder, sondern nur die Controlle des Leiters beabsichtigen. Am verderblichsten wirkt dieses Uebermaß auf dem religiösen Gebiet. Wenn da lange Lieder und Gebete gelernt, Uebungen im Knieen und Händefalten gemacht, diese erlernten Aeußerungen des religiösen Gefühls vor Versammlungen oder einzelnen Fremden producirt werden, so kann wohl nichts erdacht werden, was der Entwicklung der wahren Herzensfrömmigkeit schädlicher ist und die Keuschheit des religiösen Gefühles tiefer verletzt. Nützlich und den späteren Zwecken des Schullebens vorarbeitend ist es dagegen, daß für immer eine strenge Ordnung gehandhabt wird, so daß z. B. die Kinder das Herbeiholen oder Wegbringen ihrer Bänke, Spiel-

geräthe, Schiefertafeln 2c. rasch und zu gleicher Zeit vollziehen, ihre bestimmten Plätze sofort wieder einnehmen, in den Pausen, wo sie sich unter einander mischen oder plaudern, auf das gegebene Zeichen augenblicklich still und ruhig sind 2c.

Wird durch den heitern Ton, mit welchem dergleichen geboten und über die Vollziehung gewacht wird, dies alles den Kindern zu einem heitern Spiele gemacht, dessen Gesetzen sie gern pünctlichen Gehorsam leisten, so ist ihnen zugleich in glücklichster Form der Sinn für Ordnung und für jene Gesetzlichkeit, in welcher die Gemeinschaft allein bestehen kann, erschlossen. In dieser Beziehung, weil ja die kleinen Kinder am wenigsten die Nothwendigkeit solcher Ordnungen begreifen, ist der Rath Wilderspins (a. a. O. S. 58) durchaus praktisch, daß man an den Anfang aller Beschäftigungen die von ihm sogenannten „Handlectionen" stellen möge, Uebungen, durch welche die Kinder gewöhnt werden, gemeinschaftlich die Hände in die Höhe zu heben, wieder herabzusenken, auszustrecken oder auf den Rücken zu legen, von den Sitzen aufzustehen, sich niederzusetzen 2c., wodurch die Kinder zunächst zu einem Begriffe vom Zusammenwirken kommen.

Die Methode so wie der Stoff der vorzunehmenden Beschäftigungen sind mehrfach mit großer Gründlichkeit bearbeitet worden. Es ist daher wünschenswerth, daß den Leitern dieser Anstalten dergleichen Bearbeitungen zur Selbstbelehrung in die Hand gegeben werden; jedoch sind diese Bücher mit Vorsicht zu gebrauchen, da sie nicht selten über die Gränze der Kleinkinderschule hinausgreifen. Zu den in dieser Beziehung brauchbarsten Schriften gehören außer den schon erwähnten von Wirth, Wilderspin, Schwabe 2c. folgende: Hergang, K. G., Kleine Gymnastik der Sinne und Seelenkräfte 2c. Zittau 1806. — Spielschule zur Bildung der fünf Sinne für kleine Kinder. Dresden 1806. — Mayo, Ueber die Kinderschulen. London 1827. — Deodati, Kinderschulen. Leipzig 1828. — Döbner, G. J., Ueber Bewahr- und Beschäftigungsanstalten für noch nicht schulfähige Kinder armer Eltern im allgemeinen. Freiberg 1829. — Chimani, L., Theoretisch-praktischer Leitfaden für Lehrer in Kinderbewahranstalten. Wien 1832. — Rehlinger, Bewahrschule für kleine Kinder. Wien 1832. — Schuh, Chr. Th., Die Kleinkinderschule als wichtiger Anfang von Unterricht und Lebensbildung. Heidelberg 1834. — Dobschall, J. G., Nachrichten und beurtheilende Bemerkungen 2c. Liegnitz 1836. — Bräuer, K., Baukasten oder Anweisung 2c. Breslau 1837. — Diesterweg, J. A. W., Der Unterricht in der Kleinkinderschule 2c. 3te Auflage. Crefeld 1838. — Ossyra, J. L., Unterrichts- und Erziehungsstoffe für die sogenannten Kleinkinderschulen 2c. Quedlinburg und Leipzig 1838. — Derselbe: Naturgemäße Gymnastik, ebendaselbst 1838. — Wirth, J. G., (außer dem schon erwähnten Buche) Mittheilungen über Kleinkinderschulen 2c. Augsburg 1840 und: die Kinderstube, Augsburg 1839. Die Bewahranstalt für kleine Kinder. Leipzig bei Schreck 1840 (von Blumenröder). — Hüffel. W., Die Kleinkinderschulen vom pädagogischen Standpuncte aus betrachtet. Weilbach 1841. — Fritz, Th., Ueber Unterweisung und Erziehung der Kinder 2c. in Kinderbewahranstalten. Rottweil 1842. — Burdach (Geh. Med. Rath), Ueber Kleinkinderschulen 2c. Königsberg 1842.

Was die Organisation des Kindergartens betrifft, so ist dieselbe theils in den auch auf den Kindergarten bezüglichen Erfordernissen der Kinderbewahranstalt bereits erörtert, theils durch die Eigenthümlichkeit der Fröbelschen Methode bedingt. Die Kinder werden meist nur des Vormittags versammelt und bleiben in der Anstalt etwa von 9—12 oder 1 Uhr. Zu Wärterinnen werden nur eigentliche, für den Zweck und in der Methode ausgebildete Kindergärtnerinnen gewählt. Der Beschäftigungsplan wird sich im allgemeinen dem folgenden ähnlich gestalten.

Von 9 — ³/₄10 Kommen und Ordnen der Kinder. ³/₄10 — ½11 Gebet. Erzählen und anschauliche Besprechungen.

½11—11 (in verschiedenen Abtheilungen) Bauen, Flechten, Falten, Zeichnen 2c.

11—½12 Frühstückspause.

½12—¾1 abwechselnd die obigen Beschäftigungen und Bewegungsspiele. Schlußgebet.

In der Geschichte der Kinderbewahranstalten ist eine früher weit zurückreichende Periode, in welcher man dem privaten Bedürfnisse, die kleinen Kinder zu beaufsichtigen und zu beschäftigen, ohne anderweitige philanthropische oder allgemein pädagogische Zwecke damit zu verbinden, zu genügen suchte, von einer späteren zu unterscheiden, in welcher man die Bewahranstalt mit ausgesprochener christlich-humanistischer Tendenz zu allgemeiner Geltung zu bringen bestrebt ist. In jenen Privatunternehmungen, deren Spuren wir bei allen cultivirten Völkern finden, waren es meistentheils ältere Frauen, denen eine kleine Anzahl kleiner Kinder zur Beaufsichtigung auf eine bestimmte Zeit des Tages übergeben wurde. Oft wurden diese kleinen Kinder nur in der Absicht, daß sie „stille sitzen lernen sollten", in kleine Privatschulen für den ersten Elementarunterricht geschickt, wo sie dann nothdürftig beschäftigt wurden, und allmählich zur Theilnahme an jenem Unterrichte heranreiften. Doch auch solche Institute, in denen das Spiel als die Hauptsache angesehen wurde, existirten schon im vorigen Jahrhunderte. So in den Niederlanden die von Grabner („Briefe über die vereinigten Niederlande") im Jahre 1772 als weitverbreitete, aber ohne alle höhere Aufsicht von Wittwen und bejahrten Frauenzimmern geleitete Anstalten beschriebenen „Spielschulen"; so in Italien die „scuole delle creature", in denen 10—20 Kinder von 1½ bis 7 Jahren von einer Maestra beschäftigt wurden; so in England die sogenannten „Dames-scools," in welchen ganz dieselben Verhältnisse wiederkehren. Die Idee der Bewahranstalt in dem Sinne unserer Zeit, als einer nothwendigen Ergänzung des Familienlebens und einer wohlthätigen Anstalt für die sittliche, geistige und materielle Hebung der Armen, wurde ziemlich zu gleicher Zeit von einem ernsten protestantischen Geistlichen und einem begeisterten Pädagogen zuerst ergriffen: von Oberlin und Pestalozzi. Der letztere empfahl die Errichtung von Kinderhäusern 1780 in seinem „Lienhard und Gertrud." Die betreffende Stelle lautet: „Er träumte sich, wie leicht es ihm in kurzer Zeit werden müße, in Bonnal neben seiner Schule ein Kinderhaus zu eröffnen, darin arme Mütter ihre noch nicht schulfähigen Kinder hineinbringen und den Tag über darin besorgen lassen können. Eine solche Noth- und Hülfskinderschule für die armen Leute, die wegen ihres Tagelohns oder wegen ihres Frohndienstes den Tag über ihre Wohnungen verschließen müßen, würde kaum den zehnten Theil so viel kosten, als ein mit einigen Pferden wohlbestellter herrschaftlicher Stall, und kaum so viel als eine gutbesetzte Jagdmeute selber einen haararmen Edelmann kostet." Aber schon im Jahre 1779 hatte der Pfarrer Oberlin in dem zum Steinthal im Elsaß gehörigen Dorfe Waldbach die erste Anstalt dieser Art wirklich errichtet. Indem dieser die Verbesserung des bis dahin in seiner Gemeinde ganz vernachläßigten Schulwesens betrieb, gedachte er auch der noch nicht schulpflichtigen Kinder, denen bei der Beschäftigung ihrer Eltern mit dem Feldbau und andern Gewerben die nöthige Aufsicht fehlte. Er miethete auf seine Kosten geräumige Zimmer und richtete sie ein, um in denselben dergleichen Kinder unter mütterlich freundlicher Leitung einer Aufseherin (conductrice) die Zeit nützlich und angenehm zubringen zu lassen. Die ältesten Kinder lernten Handarbeiten, namentlich Stricken, weshalb diese Anstalten den bescheidenen Namen „Strickstuben", poiles à tricoter, erhielten; auch wurden den Kindern Landkarten vom Steinthale und dessen Umgebungen, oder illuminirte Bilder der biblischen Geschichte und der Naturgeschichte vorgelegt und erklärt. Oberlin fand eine eifrige und geschickte Gehülfin in der bekannten Louise Scheppler, welche in ihrem 15. Jahre in sein Haus gekommen und von ihm und seiner Gattin zu dem Amte der Aufseherin in jener Anstalt vorbereitet worden war. Sie hat dies Amt mit immer gleicher Hingebung 55 Jahr lang verwaltet, hat, so lange Oberlin lebte, keine Besoldung angenommen, indem sie erklärte, daß ihr ja als Hausgenossin das Nöthige zu Theil werde, hat nach Oberlins Tode den von den Kindern ihr angebotenen Theil der Erbschaft abgewiesen, nur das Verbleiben im Pfarrhause und die

Erlaubnis, den Namen Oberlin dem ihrigen hinzuzufügen, sich ausbittend, und hat, als ihr in Folge des Berichtes, den Cuvier 1829 über die wohlthätige Wirksamkeit der Kleinkinderschulen an das Nationalinstitut erstattete und in welchem er sie und Oberlin als die Gründer derselben bezeichnet hatte, der Monthyonsche Tugendpreis von 5000 Francs zuerkannt wurde, den ganzen Betrag des Preises den fünf zur Pfarre Waldbach gehörigen Kinderbewahranstalten vermacht. Solche Vorbilder mußten wirken und ein allgemeiner philanthropischer Zug der Zeit kam diesen Anregungen entgegen. Edle Menschenfreunde und Pädagogen, wie der Graf Spaur im Jahre 1802 und Wolke („Erziehungskunde, 3 Bd. 1805; 2. Abtheil. S. 318) traten begeistert für diese Anstalten auf. Wie aber der Gedanke der Bewahranstalt aus deutschem Gemüthe hervorgegangen war, so war es auch eine deutsche Fürstin, die geistvolle und thatkräftige Pauline Christiane Wilhelmine von Lippe-Detmold, welche in Detmold eine öffentliche Anstalt dieser Art errichtete. Bereits hatte sie das Armenwesen in Detmold nach einem durchgreifenden Plane geordnet, 1799 eine Erwerbschule und 1800 eine freiwillige Arbeitsanstalt gegründet, und mit dieser ein Krankenhaus, eine Waisenanstalt, sowie das Schulseminar zu einem großen Ganzen unter dem Namen einer „Pflegeanstalt" vereinigt, (s. Krücke: Die Pfleganstalt in Detmold. Lemgo, 1813), als sie im J. 1802 diesem Institute noch eine „Aufbewahrungsanstalt" hinzufügte, in der Kinder, welche von der Brust entwöhnt, aber noch nicht vier Jahre alt waren, in der Zeit von Johannis bis October, in welcher die Mütter am meisten mit Feldarbeiten beschäftigt sind, von Morgens 6 bis Abends 8 Uhr überwacht werden sollten. Erwachsene Mädchen aus der Erwerbschule wechselten alle drei Wochen in dem Geschäfte der Ueberwachung dieser Kinder miteinander ab und an der Spitze stand die Aufseherin des Krankenhauses. Ein Kreis von zwölf Damen der Stadt führte die Oberaufsicht. Lange Zeit blieb diese Anstalt die einzige in Deutschland, und der Gedanke der Bewahranstalt schien nur von hochbegabten Menschen oder Fürsten realisirt werden zu können. Das Verdienst, diesen Gedanken von der Idealität, in welcher er bisher aufgefaßt worden war, zu befreien und ihn der Praxis des Lebens auf solche Art näher zu führen, daß eine allgemeinere Betheiligung von Vereinen und Gemeinden an demselben möglich wurde, gebührt den Engländern. Schon im Jahr 1800 hatte der menschenfreundliche Robert Owen in seiner Fabrik zu New-Lanark in Schottland eine Pflegeanstalt für die Kinder der Fabrikarbeiter gegründet. Die Einrichtung dieser Anstalt, innig mit dem ganzen Leben der Fabrik verbunden, konnte auf andere Lebenskreise nicht übertragen werden. Doch hatte die Sache mannigfache Besprechungen veranlaßt und war besonders durch Brougham, der sogar das Parlament für dieselbe zu interessiren suchte, dahin gefördert, daß nicht nur 1818 eine für allgemeinere Verhältnisse berechnete Kleinkinderschule (infant scool) in Brewers-Green Westminster und bald darauf mehrere andre gegründet wurden, sondern daß sich auch eine Gesellschaft von Freunden der Kleinkinderschule (infant-scool-society) bildete, welche die Angelegenheit energisch förderte. In Folge einer Zusammenkunft, die von den Mitgliedern dieser Gesellschaft in London gehalten wurde, und an deren Berathungen hervorragende Männer, wie Brougham, Mackintosh, der Marquis von Landsdown und Wilberforce, sich eifrig betheiligten, wurde S. Wilderspin, der Vorsteher der Central-Kleinkinderschule in London, 1824 beauftragt, durch Rundreisen im Lande die Gründung ähnlicher Anstalten anzuregen und die bestehenden durch seinen Rath zu fördern. In Folge dieser Bemühungen ist die Zahl dieser Anstalten in England bis gegen 500 gestiegen. Das öfter erwähnte Buch Wilderspins über den Gegenstand, ins Deutsche von dem ehrenwerthen Kaufmann Joseph Wertheimer, der in Wien lebte und für die Sache wirkte, übersetzt, hat einen neuen Aufschwung der Kleinkinderbewahranstalten in Deutschland angeregt. Hier war unterdessen namentlich durch die Kriege gegen Frankreich und durch die religiöse Vertiefung des Volksgeistes das Bedürfnis solcher Anstalten allgemeiner und gründlicher empfunden worden, und der Professor Wadzeck in Berlin

hatte 1819 eine der Detmoldischen Pflegeanstalt ähnliche Anstalt gegründet, in welcher ursprünglich Kinder von ³/₄ bis 5 Jahren aufgenommen wurden. Eine allgemeine Regsamkeit auf diesem Gebiete zeichnet, wie schon oben erwähnt, die beiden nun folgenden Decennien aus. Ueberall auf dem Continente offenbart sich eine große Begeisterung für das von den Engländern gegebene Beispiel. Cochin, Maire von Paris, gieng 1826 nach England, um jene Anstalten näher kennen zu lernen und errichtete eine solche (salle d'asile) in Paris unter Mitwirkung eines Comité von Damen. Im J. 1840 zählte Frankreich bereits 330 Kleinkinderschulen. Auch in Spanien wurden dergleichen Anstalten gegründet, und in Italien, wo sie gegenwärtig Garibaldi-Schulen genannt werden, weil Garibaldi die Frauen Italiens für dieselben zu interessiren sucht, haben sie sich leicht an die früheren Privatinstitute ähnlicher Tendenz angeschlossen; die erste wurde durch Apperti in Cremona errichtet. In der Schweiz (1827), in den Niederlanden (1828), in Dänemark, Schweden und Ungarn (hier durch die Gräfin Corompa) verbreiteten sie sich fast gleichzeitig. Mit allgemeiner Theilnahme wurden sie in Deutschland gefördert. Von den Regierungen befürwortet, an manchen Puncten, wie z. B. in Kurhessen 1825 den sämmtlichen Stadt- und Dorfgemeinden zur Pflicht gemacht, von erhabenen Fürstinnen, z. B. der Kaiserin von Oestreich, der Königin von Preußen, der Königin von Baiern rc. in ihren besonderen Schutz genommen, von den berühmtesten pädagogischen Schriftstellern (Niemeyer, Türk, Schwarz, Zerrenner, Diesterweg) empfohlen, nahmen diese Anstalten, fast überall von besonderen Vereinen unterhalten, in allen Theilen Deutschlands einen großen Aufschwung. Dennoch wird man noch immer sagen müßen, daß die Kinderbewahranstalten bis jetzt nur Probeanstalten sind. Das sociale und sittliche Problem, welches sie zu lösen helfen sollen, ist noch ungelöst, seine Wurzeln liegen tiefer und sind weiter nach allen Richtungen verbreitet, als daß sie von einem Puncte aus getroffen werden könnten. Ueber die heilsamen Wirkungen der Kinderbewahranstalten läßt sich nur die zwiefache Erfahrung aussprechen, daß sie an einzelnen Puncten nachweisbar dem sittlichen Verderben der Jugend entgegen gewirkt, und daß sie fast überall die Mortalität der Kinder vermindert haben. Eine allgemeinere Wirkung dieser Anstalten würde nur durch eine allgemeinere Verbreitung derselben hervorgerufen werden können. Es scheint aber, daß in dem letzten Decennium der Eifer der Vereine nachgelassen hat, und manche der Anstalten, die früher blühten, anfangen zu verkümmern. Es gilt daher zunächst, zu erhalten, was vorhanden ist. Werke der freien Liebe, wie es diese Institute sind, müßen durch ihre Organisation über die Zufälligkeit der sittlichen Begeisterung erhoben werden. Das Bestehen der Bewahranstalten ist wesentlich davon abhängig, daß auf die Erlangung eines Locales als bleibenden Eigenthums derselben und auf die Errichtung eines Erhaltungsfonds mit den Rechten milder Stiftungen, so daß sie auch Vermächtnisse annehmen können, überall das Augenmerk gerichtet werde. Die Regsamkeit der Vereine erschlafft zuletzt, aber die Absichten höherer Cultur müßen immer darauf ausgehen, etwas bleibendes zu schaffen.

Von einer Geschichte des Kindergartens kann füglich noch nicht die Rede sein.

Flashar.

Klosterschulen. Es gewährt ein eigenthümliches Interesse zu sehen, daß diejenigen, welche, vom Geiste der Askese ergriffen, aus allen das Gemüth an das Leben kettenden Verbindungen sich herausrißen, um frei zu werden für den Dienst des Herrn, doch immer wieder bereit gewesen sind, eine Jugend um sich zu sammeln, deren Anblick das, was sie aufgegeben hatten, ihnen so nahe stellte und so reizend erscheinen lassen konnte. Da ist nun freilich von vorn herein zu berücksichtigen, daß zunächst eigentlich nie ein pädagogisches Bedürfnis zu solchem Wirken an der Jugend hingeleitet hat, sondern — wo nicht eine ganz individuelle Neigung und Begabung die Thätigkeit einzelner bestimmte — entweder das durch die Werke des Ordens Geforderte oder das den hierarchischen Bestrebungen Entsprechende maßgebend gewesen ist. Aber es ist so doch

immer in klösterlicher Stille Großes geleistet und auch manches, worauf in Wahrheit das Streben nicht gerichtet war, ausgerichtet worden, zu verschiedenen Zeiten in sehr verschiedener Weise. Wie sehr auch der asketische Geist eine gesunde, in Liebe freie und befreiende Thätigkeit erschwerte, so hat doch in Zeitaltern, wo unter seiner Pflege und Verwaltung alle höhere Bildung, alle wissenschaftliche Tradition stand, die um die Klöster gelagerte Welt, die in so vielen andern Beziehungen vertrauend auf sie blickte, gern auch ihre Kinder ihnen zugeführt und mit dem, was sie geben konnten, ausstatten lassen. Und wirklich kann man sagen, daß zuweilen die Welt ihre Jugend dem Kloster viel eifriger zugeführt, als dieses nach derselben verlangt hat, während freilich zu andern Zeiten die Ordensleute alle Mittel aufgeboten haben, die Jugend an sich zu ziehen. Indes auch im erstern Falle ist die Pädagogik der Klöster eine sehr wirksame gewesen, indem sie viele Herzen für immer dem klösterlichen Leben gewann, andere mit einer Bildung in das Weltleben entließ, daß dieses in aller Weise vom Geiste der Askese seine Anschauungen färben, seine Ideale sich stellen, seine Thätigkeit leiten ließ; in denjenigen Perioden aber, wo die Kirche mit klarem Bewußtsein des Nothwendigen durch große Orden die ihrem Einflusse sich entziehende Welt wieder zu gewinnen strebte, ist gerade auch die Bildung der Jugend in den Klöstern als ein besonders wirksames Mittel angesehen worden.

Gewiß wäre nun eine Geschichte der Klosterschulen eine sehr lohnende Aufgabe. Vergegenwärtigen wir uns in aller Kürze, welchen Gang dieselbe zu nehmen, welche Gesichtspuncte sie durchzuführen hätte. Dürfen wir, was jedenfalls zuläßig ist, den Begriff der Klosterschule so fassen, daß wir alle vom Geiste der Askese beherrschte Jugendbildung in den Kreis unserer Betrachtung ziehen, so ergeben sich sieben Perioden für eine Geschichte der Klosterschulen. 1) Die klösterliche Jugendbildung unter dem Einflusse des griechischen Mönchthums im Osten wie in Südgallien, Irland, Schottland, Britannien (vergl. Bd. I. 531); neben Basilius von Cäsarea würde hier noch besonders Chrysostomus zu nennen sein, der ganz ausdrücklich verlangte, daß die Schulen der Klöster auch auf Laien sich ausdehnen möchten, und die Eltern ermahnte, ihre Kinder 10, ja 20 Jahre in die Klöster zu schicken, um sie dort in der Frömmigkeit recht befestigen zu lassen (s. Schröckh, Bd. VIII. 228). 2) Die klösterliche Jugendbildung unter dem Einflusse der Benedictiner vor Karl d. Gr. (vgl. Bd. I. 532 ff.): langsames, aber stetiges Vordringen und Durchdringen innerhalb der unter heftigen Conflicten zu neuen Gestaltungen sich emporringenden germanischen Welt, bei einem merkwürdigen Gegensatze zu dem noch vom Geiste der griechischen Kirche bestimmten, minder energischen Mönchthum der Iren und Schotten. 3) Die klösterliche Jugendbildung unter dem Einflusse der Benedictiner seit Karl d. Gr. bis zum Ende des 11. Jahrhunderts: Blütezeit der Benedictinerschulen in Deutschland, Frankreich, England, weniger in Italien; Aufschwung der classischen Studien; Wetteifer mit den Domschulen (s. d. Art.); die durch die Cluniacenser hervorgerufene Bewegung ungleich weniger wichtig für Schule und Studienwesen, als für Entwicklung der Hierarchie. 4) Der beginnende Verfall der Klosterschulen seit Gregor VII.; allmähliches Zurücktreten der Benedictiner und Verfall ihrer Schulen, theils infolge der mit den Kreuzzügen eingetretenen freieren und mannigfacheren Bewegung des Völkerlebens, theils infolge der mitten im Volksleben sich entwickelnden Thätigkeit der Bettelorden, theils infolge der Begünstigung, welche die Päpste (Innocenz III.) den Kathedralschulen zuwenden, theils endlich durch die Entwicklung der Universitäten und der von ihnen gepflegten Scholastik. 5) Die klösterliche Jugendbildung vorzugsweise in den Händen der Franziskaner und Augustiner, bei wachsender Concurrenz der Stadtschulen, die freilich auch andern kirchlichen Schulen gefährlich werden, während zugleich die Hieronymianer (s. d. Art.), halb klösterlich, halb weltlich, in neue Bahnen hineinleiten. 6) Die klösterliche Jugendbildung im Zusammenhange mit der großartigen, alle Mittel aufbietenden Reaction gegen den Protestantismus, der hunderte von Klöstern mit ihren verkümmerten Bildungsstätten weg-

geräumt oder occupirt hat: Thätigkeit der Jesuiten (s. d. Art.), der Piaristen (Väter der frommen Schulen), der Ursulinerinnen, der Brüder der christlichen Schulen (Ignorantins) ꝛc.; daneben zum Theil auch Wiederaufleben der Benedictinerschulen; alles in umfassender und durchgängiger Beziehung auf das Gesammtinteresse der Kirche und im bewußtvollsten Gegensatze zu dem auf protestantischer Seite Gestalteten. 7) Die klösterliche Jugendbildung hinter der allgemeinen Entwicklung des geistigen Lebens zurückbleibend, mühsam in den alten Formen sich bewegend, mehr und mehr das Vertrauen der Welt verlierend, dann unter die Controle des Staats genommen (wie in Oesterreich seit Maria Theresia) oder durch Gewaltstreiche beseitigt (Aufhebung des Jesuitenordens, Zeitalter der Revolution). Die Gestaltungen der Restaurationszeit, welche sofort auch die Jesuiten zurückbringt, gehören einer noch nicht abgeschlossenen Periode an.

Unstreitig läßt eine so gedachte Geschichte der Klosterschulen eine nicht bloß vielfach anziehende, sondern auch sehr lehrreiche Behandlung zu. Dabei kommt nun noch Folgendes in Betracht. 1) Der Geist der Askese hat fast immer in die klösterliche Erziehung und Unterweisung etwas krankhaftes gebracht und zu Verkennung auch der in höherem Grade berechtigten Bedürfnisse der Zöglinge geführt, in Zeiten aber, wo hierarchische Tendenzen sich anschlossen, zu sehr bedenklicher Verbildung der jugendlichen Geister, zu schwärmerischen und fanatischen Erregungen verleitet. 2) Bei allen Wandelungen klösterlicher Bildungsweisen haben durch alle Jahrhunderte gewisse Grundformen sich erhalten und sind auch in Zeiten mächtiger Erschütterungen der Kirche nicht gänzlich verschoben oder verwischt worden, so daß wir im ganzen eine wunderbare Stetigkeit nicht der Entwicklung, aber der Praxis warnehmen. 3) Die Blüte solcher Schulen ist doch immer wieder durch die persönliche Tüchtigkeit einzelner Klostervorsteher oder Lehrmeister bedingt gewesen, weshalb nicht selten auch einem raschen Aufblühen ein eben so rasches Zusammensinken hat folgen können. 4) Das im ganzen Geleistete steht doch in keinem rechten Verhältnis zu den außerordentlichen Mitteln äußerlicher Art, welche so vielen Klöstern zur Verfügung standen, wobei man immer noch anerkennen mag, daß gar manche segensreiche Wirkungen jeglicher Betrachtung sich entziehen. 5) Auch die classischen Studien, obwohl im Unterrichte der Klosterschulen gewöhnlich stark bevorzugt, haben doch selten eine recht erfrischende Wirkung ausgeübt, haben selbst in formaler Beziehung nicht oft wahrhaft bildend sich erwiesen und sind zu Zeiten auch gröblich vernachläßigt worden, weshalb dann die Humanisten in den Klosterleuten die widerwärtigsten Vertreter der Barbarei sehen konnten. Immer jedoch wird für unbefangene Betrachter viel anziehender und beachtenswerther Stoff übrig bleiben. Zu manchen Untersuchungen auf diesem Gebiete ist übrigens noch kaum ein ernstlicher Anfang gemacht, und manchen Fragen fehlt noch ganz die Antwort. Besonders lehrreich dürften durchgeführtere Vergleichungen sein, z. B. zwischen den Klosterschulen Deutschlands und Italiens im 10. und 11. Jahrhundert, zwischen den Jesuitencollegien Frankreichs und Polens, zwischen Fulda und St. Gallen, zwischen Klosterschulen und Domschulen ꝛc.

Für das Speziellere ist auf die in diesen Kreis gehörigen Artikel dieses Werkes zu verweisen. Ueber die Klosterschulen des Mittelalters, an die man in der Regel zunächst und zumeist denkt, wenn von Klosterschulen die Rede ist, wird der umfassendere Artikel **Mittelalterliches Schulwesen** das Nöthige zusammenstellen. Bei den besondern Artikeln hat auch die Literatur am besten ihre Stelle. Hier mag es genügen, auf die Darstellungen von **Schmidt**, Gesch. der Pädagogik Bd. 2 u. 3, von **Cramer**, Gesch. der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden (Stralsund 1843) und von **Heppe**, Das Schulwesen des Mittelalters (Marburg 1860) aufmerksam zu machen.

Von den protestantischen Klosterschulen (in Württemberg, Sachsen ꝛc.) ist hier zu reden kaum angemessen. Sie tragen ihren Namen zum Theil doch nur darum, weil sie in ehemaligen Klöstern ihren Sitz erhalten haben, und wo in ihnen klösterliche Formen und Einrichtungen irgendwie festgehalten worden sind, da ist doch der in ihnen waltende Geist von Anfang an ein anderer gewesen. (S. d. folg. Art.) **H. Kämmel.**

Klosterschulen, württembergische (niedere, evangelisch-theologische Seminarien.*)

I. Als Herzog Ulrich von Württemberg nach Wiedereroberung seines Stammlandes (1534) es unternahm, diesem den Segen der Kirchenverbesserung zuzuwenden, welchen er während seiner Verbannung kennen gelernt hatte, da begann er auch mit allem Ernst die Reform der Klöster, die der württembergischen Landeshoheit untergeben waren. Er erließ 1535 eine Klosterordnung**), in welcher u. a. vorgeschrieben wird, daß im Chor oder zu Tisch nichts gesungen oder gelesen werde als die heilige Schrift und was in ihr genügenden Grund habe. Zu dem Behuf solle in jedem Kloster ein christlicher, gelehrter Mann sein, der alles, was gesungen oder gelesen werde, beaufsichtige, und was der christlichen Lehre widerspreche, anzeige und abschaffe. In Uebereinstimmung damit waren speciell die Stunden bestimmt, in welchen das alte und neue Testament theils gelesen, theils auch ausgelegt werden sollte. Dazu kam die Anordnung, daß, wo die geeigneten Lehrer vorhanden seien, die Jüngeren „in bonis literis und andern freien Künsten" Unterricht erhalten sollten.

Sofern jedoch nicht zu erwarten war, daß die Prälaten und Ordensbrüder der verschiedenen Klöster in diese neue Ordnung sich willig fügen würden, erklärte Ulrich eben so entschieden seinen Entschluß, solche entweder mit Leibgedingen oder Aversalsummen abzufertigen, oder, wenn sie dies vorzögen, sie in das Kloster Maulbronn zu senden, wo die Conventualen aus den verschiedenen Klöstern den erforderlichen Unterhalt finden sollten.

Wenn überhaupt der durch Persönlichkeiten bedingte Uebergang aus der alten Ordnung in die neue nur allmählich stattfinden konnte, wenn zunächst Unregelmäßigkeiten nicht zu vermeiden waren, und selbst die bedeutenden Geldopfer, welche Ulrich den Klöstern auferlegte, eine Reorganisation derselben hinderten, so ward diese, wie die Reformation in Württemberg überhaupt, ganz besonders durch das Interim (1548) gestört. Erst in Folge des Passauer Vertrags (1552) und des Augsburger Religionsfriedens (1555) konnte die begonnene Reformation der Klöster von Ulrichs Sohn, Herzog Christoph durchgeführt werden. Nun wurden die Keime, welche schon in Ulrichs Klosterordnung gelegen waren, weiter gepflegt und entwickelt. Hatte Herzog Christoph schon 1552 den Prälaten befohlen, die Novitien nicht ferner der württembergischen Confession entgegen mit Gelübden und Ceremonien zu beschweren, und in Murhard und Denkendorf***) den neuen Vorstehern zur Pflicht gemacht, die Jungen des Convents in reiner Lehre unterrichten und die geschicktesten ihre Studien in der Theologie auf der Universität zu Tübingen fortsetzen zu lassen, so wurden durch die am 9. Jan. 1556 ergangene Klosterordnung die Klöster Württembergs in Klosterschulen, welche die nächste Vorbildung für das Studium der Theologie gewähren sollten, umgebildet.

Diese neue Klosterordnung, von Joh. Brenz verfaßt, sollte die Klöster zu ihrer ursprünglichen Bestimmung zurückführen, daß in ihnen das Studium der heil. Schrift geübt und der rechte Gottesdienst gelehrt würde, damit die Klosterpersonen zu dem

*) Benützt wurden (außer den unmittelbaren Quellen, welche sich in der Ephorats-Registratur zu Maulbronn finden, sowie einer handschriftlich daselbst vorhandenen Geschichte Maulbronns von Prof. Hartmann, und der Grundbeschreibung Maulbronns von Ephorus Hauber): Die Württembergische Kirchenordnung. — Chr. Fr. Sattler, topogr. Geschichte des Herzogthums Württemberg 1784. — Chr. Fr. Sattler, Geschichte des Herzogth. Württemberg unter der Regierung der Herzoge. Tübingen 1769 ff. — Chr. Fr. Schnurrer, Erläuterungen der württ. Kirchen-, Reformations- und Gelehrtengeschichte. 1798. — C. G. Wunderlich, Hauff und Klaiber, die ehmaligen Klosterschulen und die jetzigen niedern evang. Seminarien 1833. — K. Pfaff, Gesch. des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg. — Hirzel, Sammlung der württ. Schulgesetze II. Abth. — Eine ausführlichere Geschichte der württ. Klosterschulen und Seminarien findet sich in dem Maulbronner Programm vom Jahr 1859.

**) Schnurrer, S. 131 ff. S. 547 ff.

***) Schnurrer, Erläuterungen S. 239 ff.

Dienst und Aemtern der gemeinen christlichen Kirche auferzogen werden möchten. — Sofern die Aebte mehr zur weltlichen Administration der Klostergüter, als zur Profession der h. Schrift verordnet zu werden pflegten, sollten für jedes Kloster ein oder zwei Präceptoren aus den Conventualen oder andern gottesfürchtigen Männern nach vorangegangener Prüfung in der christlichen Lehre eingesetzt werden, in der Art, daß dem einen die Erklärung der h. Schrift, dem andern der Unterricht in der dialectica und rhetorica zukam. In letzterem Unterricht war auch die Erklärung von Ciceronis officia und Virgilius oder andern lat. Autoren, sowie die elementa graecae linguae begriffen. Dagegen hatte der praeceptor theologiae die elementa hebraicae linguae zu lesen. Die fünfmal des Tags abzuhaltenden Andachtsübungen sollten in dem Singen der Psalmen nach der gebräuchlichen lateinischen Translation und den gewöhnlichen christlichen Antiphonen, sowie im Vorlesen aus dem A. u. N. T. bestehen. — Novitien durften nicht unter dem 14. — 15. Jahr aufgenommen werden; als Bedingung der Aufnahme wurden gute Anlagen, ein züchtiger, stiller Wandel, die Abkunft von christlichen Eltern und genügende Kenntnis der lat. Grammatik verlangt, worüber in einem Examen zu Stuttgart Proben abzulegen waren. Nach dreijährigem Aufenthalt in einem Kloster sollten sie bei gehöriger Befähigung in das Stipendium zu Tübingen übergehen.

Nach dieser Ordnung wurden dreizehn „Mannsklöster" Württembergs reformirt, nämlich Adelberg, Alpirsbach, Anhausen, Bebenhausen, Blaubeuren, Denkendorf, St. Georgen, Herrenalb, Hirsau, Königsbronn, Lorch, Maulbronn, Murhard. Es waren dies alle Mannsklöster Württembergs, mit Ausnahme von Herbrechtingen, das zwar auch evangelische Prälaten, aber keine Klosterschule erhielt. *) — Schon im J. 1559 ward ohne Zweifel in Folge der von Joh. Brenz vorgenommenen Visitationen eine neue Klosterordnung veröffentlicht, welche noch genauer auf die den Klöstern nun angewiesene Bestimmung berechnet war. Die wesentlichsten Veränderungen waren folgende. Es wurden mit Rücksicht auf solche Eltern, welche nicht in der Lage wären, ihre Kinder so lange in den Schulen zu unterhalten, „bis sie die Grammaticalia perfecte ergriffen", „mindere" (d. i. niedere) oder „Grammatisten-Klosterschulen" eingerichtet, in welchen die Grammatik gelehrt werden sollte. In diese wurden Knaben vom 12. — 14. Jahr aufgenommen, die denn nach ein- oder mehrjährigem Aufenthalt nach erlangter Befähigung in die „mehre" (d. i. höhere) Klosterschule, von dieser später in das Stipendium zu Tübingen übertreten sollten. Den Grammatisten-Klosterschulen war folgender Unterricht zugewiesen: Grammatica Philippi (Melanchthonis latina) mit 5 Stunden wöchentlich, Ciceronis epp. ad fam. 3 St., de senectute oder de amicitia 3 St., Vergilius 2, Ovidius 3, Gramm. graeca Crusii mit Xen. Cyrop. 4 St., Evang. graecum 1—2 St., Compend. theol. Heerbrandi, mit dem exercitium Chori verbunden, 6 St., Dialecticae quaestiones Lossii abwechselnd mit epit. rhetoricae Crusii 4 St., Musik 1 St. In den höheren Schulen kamen vor: Cic. oratt. sel. oder officia in 4 St., Vergilius 4 St., Gramm. gr. mit Demosthenis oratt. 4 St., Dialectica Ph. Melanchthonis 6 St., Rhetorica Crusii 6 St., Exercitium Chori und Compend. Heerbrandi 6 St., Lectio sphaerica 2 St., Compendium Musicae oder Arithmeticae 1 St. In diesen höheren Schulen sollten außerdem unter Leitung der Lehrer Disputirübungen über einige aus der Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Sphärik genommene Thesen angestellt werden. Jeden Donnerstag Nachmittag ward ein exercitium styli, vorzüglich über die im Laufe der Woche vorgekommenen Redensarten dictirt und gefertigt. Den Präceptoren ward bei ihrer Anstellung besonders zur Pflicht gemacht, mit den Schülern lateinisch zu reden und diese dazu anzuhalten. — Die gottesdienstlichen in lateinischer Sprache zu haltenden Uebungen wurden, wie sie 1556 angeordnet worden waren, jedoch mit einiger Ermäßigung, beibehalten.

*) Wunderlich, die ehem. Klosterschulen S. 9.

Um die nöthige Aufsicht und Disciplin handhaben zu können, hatten die (unverheiratheten) Präceptoren ihre Wohnungen in der Nähe der Alumnen. Als eine Fortsetzung mönchischer Disciplin ist es zu betrachten, wenn letzteren ohne besondere Erlaubnis der Vorgesetzten nicht verstattet war, das Kloster zu verlassen, und wenn Spaziergänge nur zuweilen und unter Begleitung der Lehrer unternommen werden durften. Auf jene Klosterdisciplin ist auch zurückzuführen, daß jeder Zögling sein Bette und die Reinigung seiner Zelle selbst zu besorgen hatte. In der Kleidung wie in der Kost hatten sich die Alumnen auf das zu beschränken, was sie von der Klosterverwaltung erhielten. Jeder Luxus der Kleidung, jede Nachahmung fremder Moden war ausdrücklich verboten.

Mit dieser Ordnung und ihrer innigen Verknüpfung der Humanitätsstudien mit dem Studium der Theologie und der kirchlichen Bestimmung hatten die Klosterschulen ihren festen Charakter erhalten, der wenn auch mit temporären Schwankungen und zeitgemäßen Aenderungen im wesentlichen bis jetzt festgehalten ward.

Die Zahl der Schüler und die Zeit ihrer Aufnahme, an und für sich unbestimmt, richtete sich nach den Umständen. Ein gleichzeitiger Ein- und Austritt fand nicht statt. Es wurden, je nachdem an einem Kloster Freistellen offen wurden, einzelne nach vorangegangener Prüfung aufgenommen. Erst später ward eine allgemeine Prüfung (in der Woche nach Pfingsten) und eine gleichzeitige Aufnahme festgesetzt. Im Jahr 1569 befanden sich zu Blaubeuren 40, zu St. Georgen nur 8 Schüler; im J. 1595 hatte Bebenhausen 60, Maulbronn 32, Adelberg 42, Blaubeuren 43 alumni.*) Aus der zu verschiedener Zeit stattfindenden Aufnahme einzelner ergab sich die Nothwendigkeit mehrerer Abtheilungen in derselben Klosterschule. Die Dauer des Aufenthalts, auf 2, 3 oder mehr Jahre festgesetzt, hieng ebenfalls von den Umständen, namentlich davon ab, wie in dem Tübinger Stipendium Stellen offen wurden.

Die Verwaltung der Klostereinkünfte war mit der Obliegenheit, allen Aufwand des Klosters, namentlich den Unterhalt der Alumnen zu bestreiten, anfänglich den Prälaten verblieben. Der Ueberschuß sollte in den allgemeinen Kirchenkasten abgeliefert werden. Ungeachtet dem Prälaten ein Verwalter zur Seite gegeben war, der, allmählich von jenem unabhängiger, zum herzoglichen Beamten wurde, gab dennoch der große Aufwand, der weniger den Alumnen als den Insassen und Nachbarn des Klosters zu gute kam, und namentlich die kostspielige Hofhaltung der Aebte Veranlassung zu mannigfachen Klagen und in Folge davon zu einer Reduction der Klöster, welche von 1584 an nicht ohne Widerspruch der Prälaten und der Stände durchgeführt ward. Es bestunden nun für einige Zeit 5, für die Dauer 4 Klosterschulen: Adelberg, an dessen Stelle später Hirsau, und nachdem dieses 1692 von den Franzosen eingeäschert worden war, seit 1713 Denkendorf trat, Blaubeuren, Bebenhausen, Maulbronn. — Die Prälaten erhielten (gleich den Präceptoren) eine fixirte Besoldung, die vorzugsweise in Gütern und Naturalien bestund. Die übrigen Güter des Klosters wurden verpachtet und die Verwaltung der ganzen Oekonomie dem Klosterverwalter übergeben. Infolge des Restitutionsedictes vom 6. März 1629 waren zwar die Klosterschulen wieder in die Hände von katholischen Aebten gefallen; nach dem westphälischen Frieden (1648) jedoch kehrten sie zu ihrer Bestimmung zurück, und es ward seit 1665 üblich, Blaubeuren und Hirsau (Denkendorf) als niedere, Bebenhausen und Maulbronn als höhere Schulen zu behandeln. Diese Schulen hatten neben einander Veteranen und Novizen, eine Combination, welche zu groben Misbräuchen Veranlassung gab. Die Prälaten besonders der höheren Schulen hatten über die Gewaltthätigkeit zu klagen, welche die älteren gegen die jüngeren übten, über die größeren Excesse, zu welchen jene sich berechtigt glaubten, über die Vererbung der eingerissenen Laster von einer Altersclasse auf die andere, endlich über die Nachtheile, welche diese Verbindung für

*) Haug, Schwäb. Magazin S. 566. Nach Haubers Grundbeschreibung.

die Fortschritte in den Studien habe. In Folge hievon ward 1688 die Anordnung getroffen, daß jedesmal sämmtliche Alumnen austreten mußten, sei es, um in eine höhere Klosterschule oder in das Stift zu Tübingen überzugehen.

Die Zahl der in die niedere Klosterschule Aufzunehmenden betrug längere Zeit 25; durch das Generalrescript vom 3. Mai 1749 ward sie wegen Ueberflusses von Candidaten provisorisch auf 20 herabgesetzt. *)

In wissenschaftlicher Hinsicht machten die Klosterschulen seit der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts Rückschritte. Nicht nur bemerken wir bei den Lehrern Versuche, die römischen Autoren durch neulateinische Schriftsteller zu ersetzen, welchen Versuchen jedoch durch die vorgesetzte Behörde gesteuert ward, sondern die Behörde selbst, so sehr sie auch, sogar unter Androhung der Carcerstrafe, den Alumnen zur Pflicht machte, unter sich lateinisch zu sprechen, stellt doch ihre Ansprüche hinsichtlich des Lesens der Classiker sehr niedrig. Für die niedern Klöster war Cornelius Nepos, für die höheren Curtius, Justinus, Florus verstattet.

Da allmählich manche Bestimmungen der alten Statuten außer Gebrauch gekommen waren, wurden 1757 unter Herzog Karl neue Statuten entworfen. In diesen war die Zahl der Unterrichtsfächer vermehrt; es sind: Theologie, hebräische, griechische, lateinische Sprache; Logik, Historie (welche schon frühere Verordnungen vorgeschrieben hatten), Poësis latina. „Die Geographie" heißt es II. § 11, und linguae vivae mögen zuweilen in der Recreation und einigen Nebenstunden, auch ex Mathesi die Arithmetic und Geometrie in Privat-Collegiis — pro scopo et capacitate auditorum tractirt werden. So sollen auch in den höhern Klöstern das letzte halbe Jahr aus der Moral und Metaphysic zu einigem Praegustu nur die prima fundamenta und keine akademische Weitläuftigkeit gestattet werden." § 13. „Die Privatstudien sollen von den Alumnis nicht nach eigenem Sinn und Gutbefinden, sondern nach Vorschrift des Prälaten und Professorum, wie selbige es einem jeden nach seinen Umständen anzurathen gut erachten, geführt werden." — Aus dem J. 1785 giebt ein Stundenplan der niedern Klosterschule zu Denkendorf**) diese Unterrichtsfächer an: Religion 2, Latein 5, Griechisch 1, Neues Test. 1, Hebr. 2, Logik 1, Rhetorik 1, Geschichte 1, Geographie 1½, Arithmetik 1½, Hebdomadar 1, Extemporale 1, zusammen 19 Stunden. Aus demselben Jahr weist ein Stundenplan der höheren Klosterschule zu Maulbronn folgende Lectionen nach: lectio theologica 2 Stunden, lectio hebr. 3, lectio graec. in N. T. 1, Xenophon 2, Cic. pro Milone 2, officia 1, Jul. Caesar 1, Horatius 1, Hebdomadarium und Dictiren der Conversion 3, Extemporale 1, collegium gallicum 1, lectio logica 1, Ernesti initia rhetor. 1, zusammen 19 Stunden. Indessen zeigen sich in andern Stundenplänen Vertauschungen der Lectionen. — Noch finden wir eine Nachwirkung der alten klösterlichen Institutionen in den Chorandachten, die außer dem Morgen- und Abendgottesdienst Vor- und Nachmittag beibehalten wurden. Auch über Tisch ward aus der Bibel vorgelesen. Uebrigens nahmen die Alumnen nicht nur an der Vormittagspredigt, sondern auch an der öffentlichen Katechisation Antheil.

Wie die Klosterschulen die Gebrechen der letzten Jahrhunderte mit empfunden hatten, so fanden auch die Fortschritte, welche in den letzten Decennien des verflossenen Jahrhunderts die einzelnen Wissenschaften nach Inhalt und Form machten, der Umschwung, den die Erziehungswissenschaft selbst erfuhr, allmählich Eingang. Bereits im J. 1795 hatte sich das herzogliche Consistorium mit dem Plan beschäftigt, „den vier niedern Klöstern in Ansehung der Doctrinal- und Disciplinaranstalten eine bessere, den gegenwärtigen Zeitumständen und Bedürfnissen angemessenere Einrichtung zu geben", und zu dem Ende den Prälaten und Professoren eine Reihe von Fragen zu gutächtlicher Beant-

*) Hirzel, Gesetzsammlung S. 207.

**) Wunderlich, Klosterschulen S. 36.

wortung vorgelegt. Zugleich hatte man aber damit die weitere Frage verbunden, „ob es vielleicht gut wäre, je zwei Klöster in eines mit vier Professoren — zusammenzuschmelzen und dadurch den Vortheil zu erzielen, daß nicht ein Professor so viele und mancherlei Pensa vorzutragen hätte.“ Ein Jahrzehnt später kamen die beabsichtigten Reformen zur Ausführung.

Durch die Organisation vom 18. März 1806 wurden die beiden Altersclassen der Klosterschulen Blaubeuren und Denkendorf in dem neu errichteten Seminar (dies war von nun an der officielle Name) Schönthal, die beiden höheren, Bebenhausen und Maulbronn in Maulbronn vereinigt. Diese Vereinigung brachte ganz die gleichen Nachtheile, über welche schon im 17. Jahrhundert Klage geführt worden war. — Zweckmäßig waren die Reformen, durch welche die Anstalten den Charakter von Klöstern mehr und mehr verloren. Dahin gehörte die Aufhebung des sogenannten Chors und der Vesperlectionen, die Erlaubnis in der Recreationszeit ohne besondere Anfrage spazieren gehen zu dürfen, die Gestattung von Besuchen bei Honoratioren. Auch die Kleidung verlor mehr und mehr den mönchischen Charakter. Die Zahl der Unterrichtsstunden ward für das niedere Seminar auf 33, für das höhere auf 31—32 festgesetzt. Davon kamen auf den Religionsunterricht 2 Stunden, auf das Hebräische 4, auf die römischen Autoren 9, auf die griechischen 6, auf die Extemporaneen und Hebdomadarien 2, und zwar waren für diese 23 Stunden beide Promotionen vereinigt. In dem niedern Seminar hatten sie überdies eine Stunde in der deutschen Sprache und eine Stunde in der alten Geschichte gemeinsam. Getrennt waren beide Promotionen des niedern Seminars für die weiteren Uebungen in den alten Sprachen mit 2, für das Französische mit 2, Arithmetik 2, Geographie 1, Psychologie (bei der jüngeren), Moral (bei der älteren Promotion) mit 1 Stunde wöchentlich. Die beiden Promotionen des höheren Seminars waren gesondert für deutsche Aufsätze und Declamiren 1 St., Französisch 2 bei der jüngeren, 1 bei der älteren Promotion, Geometrie, Trigonometrie, Physik 4, Geschichte 1, Logik (bei der jüngeren), natürliche Theologie oder auch allgemeine Sprachlehre (bei der älteren Promotion) 1. Zu den Unterrichtsgegenständen des niedern Seminars kam später noch alte Geographie und Mythologie.

Hatte man durch Aufnahme weiterer Unterrichtsfächer den Forderungen der Zeit nachgegeben, so schien die Vermehrung des Lehrerpersonals (es waren außer dem Vorstande vier Professoren angestellt) allen wissenschaftlichen Bedürfnissen zu entsprechen. Dennoch befriedigten die combinirten Anstalten auch in wissenschaftlicher Hinsicht nicht durchaus; noch weniger allerdings hinsichtlich der Erziehung. Es fehlte, da die Lehrer ihre Wohnungen zu fern hatten, an der unmittelbaren, steten Aufsicht, so daß die oben geschilderten Mängel um so ungehinderteren Spielraum hatten. Indessen war eine Institution wohlthätig: jede der beiden Promotionen war in vier Abtheilungen getheilt, welche den vier Professoren zu specieller Aufsicht und Leitung ihrer wissenschaftlichen Richtung und ihres sittlichen Betragens zugewiesen waren.

II. Schilderung des gegenwärtigen Zustandes. Die unverkennbaren Nachtheile der zuvor geschilderten Einrichtungen legten das dringende Bedürfnis organischer Aenderungen nahe. So begann man seit dem Jahre 1817 der Reihe nach vier Seminarien zu errichten: Blaubeuren, Urach, Maulbronn, Schönthal. Nun wird jedes Jahr abwechselnd in eines dieser vier Seminarien eine „Promotion“ aufgenommen und als eine Classe durch einen vierjährigen Cursus hindurchgeführt, nach dessen Beendigung die einen zum Studium der Theologie (in dem Stift zu Tübingen oder außerhalb desselben in der Stadt) legitimirt werden, die übrigen in andere Berufskreise übergehen. Die leer gewordene Stätte wird hierauf von einer neu einrückenden Promotion besetzt. — Mit dem Lehrerpersonal ward eine vortheilhafte Aenderung vorgenommen. Indem die geistliche Würde eines Prälaten und Generalsuperintendenten von dem Beruf des Seminarvorstandes getrennt ward, war es diesem, der nun den Titel Ephorus erhielt, möglich gemacht, seine Aufmerksamkeit ungetheilt der ihm unter-

gebenen Anstalt zuzuwenden. Die Zahl der Professoren ward zwar wieder auf zwei reducirt; da jedoch den drei definitiven Lehrern aus der Zahl der theologischen oder philologischen Candidaten zwei jüngere unverheirathete Männer je auf kürzere Zeit beigegeben wurden, war theils eine schickliche Vertheilung der Unterrichtsfächer leichter möglich gemacht, theils konnte der Zweck einer unmittelbaren und doch nicht lästigen Aufsicht besser erreicht werden. Es haben nämlich diese jüngeren Lehrer (Repetenten), um Fleiß und Benehmen der Zöglinge stets überwachen zu können, ihre Studirzimmer zwischen den Museen, ihre Schlafzimmer zwischen den Schlafsälen der Seminaristen, und jene wie diese stehen durch Seitenthüren mit den Arbeitszimmern und Schlafsälen der Seminaristen in Verbindung. Bei Tisch, und wenn der Wochenprofessor verhindert ist, bei dem Morgen- und Abendgebet sind sie zur Aufsicht gegenwärtig. Auch auf Spaziergängen und in den Erholungsstunden sind die Repetenten angewiesen, soweit es ohne Zwang geschehen kann, sich an die Seminaristen anzuschließen und an ihren Spielen theilzunehmen. Ueberhaupt haben sie sich „zu den Seminaristen in das Verhältnis älterer und reiferer Freunde, denen das gütliche Mahnen und Erinnern zukommt, zu setzen," „durch ihre Wachsamkeit soll Unrechtes aller Art möglichst verhütet werden." Ein väterliches Verhältnis ist es, in welches der Ephorus und die Professoren als Erzieher zu den Zöglingen treten sollen. Jeder Professor hat eine Hälfte der Promotion in besondere Fürsorge und Obhut zu nehmen.

Dem Ephorus steht außer der Leitung des Ganzen insbesondere die Aufsicht über die Kost und die Fürsorge für die Kranken zu. Er kann unter eigener Verantwortlichkeit, in zweifelhaften Fällen nach vorgängiger Besprechung mit den Professoren, Dispensation von allgemeinen Anordnungen, Erlaubnis zu Reisen, zu gemeinsamen Excursionen u. dgl. ertheilen.

Bei dem Unterricht ist, wie dies von Anfang an ausgesprochen und mehr oder minder entschieden immer anerkannt war, das Princip des Humanismus zu Grunde gelegt. Demgemäß haben im Einklang mit der Bestimmung dieser Anstalten die alten Sprachen den Vorzug. Für die lateinischen und griechischen Schriftsteller sind zusammen 14—16 Stunden wöchentlich ausgesetzt. Dazu kommen die Extemporaneen (Exceptionen) im Lateinischen und Griechischen und die wöchentlichen Compositionen (Hebdomadarien) in Verbindung mit der Uebersetzung einer lateinischen Periode ins Deutsche. An die Stelle der lateinischen Hebdomadarien treten in den zwei letzten Jahren von 4 zu 6 Wochen lateinische Aufsätze. Im Griechischen kommt etwa noch ein grammatischer Unterricht (Repetition der Formenlehre und Erklärung der wichtigsten Lehren der Syntax) hinzu. Dem Hebräischen, das im Seminar begonnen wird, sind wöchentlich 3 Stunden angewiesen. Nach Beendigung des grammatischen Unterrichts werden historische, poetische und prophetische Schriften gelesen. Repetitionen und Compositionsübungen dienen dazu, die Kenntnis der Grammatik gegenwärtig zu erhalten. Das Französische, dessen Elemente ebenfalls im Seminar angefangen werden, ist wöchentlich mit 2 Stunden bedacht. Kenntnis und Uebung des Deutschen sollen die deutschen Aufsätze, der Declamationsunterricht verbunden mit Uebung in freien Vorträgen, auch die Geschichte der deutschen Sprache und Nationalliteratur gewähren. Beim Religionsunterricht, welchem mit dem neuen Testamente 4 Stunden angewiesen sind, ist ausdrücklich gewarnt, nicht in akademische Vorlesungen über Dogmatik, sich zu verlieren. Die allgemeine Geschichte, an welche sich die besondere Geschichte Württembergs und zuletzt ein zusammenfassender Ueberblick des Ganzen anschließen soll ist durch den ganzen vierjährigen Cursus mit 2 Stunden bedacht. Auch der (mathematischen, physischen und politischen) Geographie „ist die erforderliche Stundenzahl zu widmen." „Für den Unterricht in der Mathematik, der niederen und höheren Arithmetik, Algebra, ebenen Geometrie, Stereometrie und Trigonometrie, wozu im letzten Jahre der Vortrag der Physik kommt, sind ordentlicher Weise 3, und wenn nach Abtheilungen gelehrt wird, auch 4 Stunden in der Woche auszusetzen." Der philosophische

Unterricht ist seit einigen Jahren auf die Logik beschränkt, welcher jedoch ein kurzer Abriß der Psychologie vorangeschickt wird. — Dazu kommen noch Turnübungen, Unterricht in Gesang und in Instrumentalmusik.

Es werden jedes Jahr regelmäßig nach den Ergebnissen der allgemeinen Prüfung (Landexamen — s. d. Art. und „Concursprüfung" —) 30 (temporär 25) Zöglinge aufgenommen, deren Zahl jedoch durch die Gnade des Königs zuweilen vermehrt wird. Außer denselben wird auch einer Anzahl von Hospites theils in die gleichen Räume (Dorment), so weit diese ausreichen (Staatshospites), theils gegen besondere Entschädigung in die Wohnungen der Professoren und des Ephorus (Privathospites) Aufnahme gewährt. Sie sind der gleichen Disciplin, wie die Seminaristen unterworfen.

Die Seminaristen haben Wohnung, Kost, Unterricht und Bedienung frei, und erhalten außerdem jährlich (statt des Weines, der Kleidung u. a., was sie früher bezogen) in bestimmten Raten 60 fl. Beim Eintritt in das Seminar, der um die Mitte Octobers stattfindet, stellen sie eine Urkunde aus, in der sie sich verpflichten, dem Dienst der evangelischen Kirche Württembergs sich zu widmen, und ohne höchste Bewilligung nicht in fremde Dienste zu treten.

Eine für alle Zöglinge gültige „Hausordnung" bestimmt die Zeit für das Aufstehen und das zu Bette Gehen, für die Studien und die Erholung, und giebt ferner an, was nur unter gewissen Bedingungen gestattet und was schlechthin verboten ist. Zu dem unbedingt Verbotenen gehört das Rauchen, das Würfel- und Kartenspiel und der Wirthshausbesuch ohne begleitende Aufsicht von Aelteren und Vorgesetzten. Von der Erlaubnis des Vorstandes hängen Besuche außerhalb des Seminars, Reisen, Excursionen und Spaziergänge, so wie der Genuß von Speisen und Getränken ab, die als Luxus betrachtet werden können. In Betreff der Kleidung besteht keine besondere Vorschrift mehr; sie soll überhaupt anständig, nicht auffallend sein. Die gemeinsamen religiösen Uebungen beschränken sich auf die Morgen- und Abendandacht, die in Gebet, Gesang und Verlesen eines Bibel-Abschnittes besteht. Außerdem nehmen die Zöglinge an dem Vormittags-Gottesdienst der Gemeinde an Sonn-, Fest- und Feiertagen Antheil und genießen zweimal im Jahr (doch ohne Zwang) in Gemeinschaft mit den Seminarlehrern das h. Abendmahl.

Zu dem Personal der Anstalt gehören außer den Lehrern (Ephorus, zwei Professoren, zwei Repetenten, ein Musiklehrer) ein Arzt, ein Oekonomieverwalter oder Kassier und zwei Diener.

Theils zu Aufrechthaltung der Ordnung, theils zu Besorgung gemeinsamer Interessen sind gewisse unter den Seminaristen und Staatshospites wechselnde Aemter bestellt. Es sind dies die Woche um Woche wechselnden Aemter des Lectors, des Officiars, der Censoren und das ständige des Fiscars. Dem Lector liegt ob, bei den Morgen- und Abendandachten den betreffenden Bibelabschnitt, etwa auch das Gebet vorzutragen, ferner in den Tagstabellen, welche täglich den Lehrern, halbjährlich dem Studienrathe vorzulegen sind, die Gottesdienste, die Morgens und Abends vorgelesenen Bibelabschnitte, alle Lectionen, auch den Musikunterricht, die Themen zu deutschen Aufsätzen, die Prüfungen, die Abwesenden und Kranken, Spaziergänge und was sonst bemerkenswerthes sich ereignet, einzutragen. Der Officiar hat zu allen gemeinsamen Handlungen das Zeichen mit der Glocke zu geben, außerdem die Beleuchtung des Hörsaals zu besorgen. Die Censoren haben auf den Museen und bei Tisch für die Ordnung einzustehen. Zu Bestreitung gemeinsamer Ausgaben wird aus den Beiträgen der Zöglinge ein Fiscus gebildet, der von einem durch das Vertrauen der Zöglinge gewählten Fiscar verwaltet wird.

Die Oekonomie der ganzen Anstalt, welche früher, so lange die ganze Unterhaltung und Verpflegung unmittelbar aus dem Klostervermögen oder durch den Staat bestritten ward, sehr kostspielig gewesen war, zum Vortheil nicht sowohl der Alumnen als entweder der Verwaltungsbeamten und Diener oder der Ortsangehörigen und der

ganzen Umgebung, ist, seitdem 1828 die Speisung unter sichern Bedingungen an einen Kostgeber überlassen, für andere Nutznießungen aber zum Vortheil der Zöglinge eine Geldentschädigung eingetreten ist, bedeutend vereinfacht worden. Die öconomischen Geschäfte werden nun von dem Ephorus und einem Oekonomieverwalter (mit 200 fl.) oder Kassier (mit 100 fl. Besoldung) besorgt. Der gesammte Aufwand für ein einzelnes der niederen evangelisch-theologischen Seminarien beträgt jährlich etwa 13,000 fl. Dieser Aufwand wird durch die vom Staat eingezogenen Besitzungen und Güter der in Klosterschulen verwandelten Klöster jedenfalls mehr als gedeckt. Nur Unkenntnis der geschichtlichen Verhältnisse, daß die Klosterschulen als rechtmäßige Erben der Klöster anzusehen sind, könnte die für den Dienst der Kirche bestimmten Beneficien für eine parteiische Bevorzugung halten und im Ernst verlangen, daß der Staat auch andern Berufsbildungen die gleichen Begünstigungen zuwende. Die evangelische Kirche Württembergs müßte unzweifelhaft in ihrem Charakter, in ihrer theologischen Tüchtigkeit eine wesentliche Veränderung erfahren, wenn diese theologischen Seminare mit ihrer Spitze, dem Stift zu Tübingen, aufgehoben und aufhören würden, den Kern zu bilden für die Vorbereitung zum Dienst der evangelischen Kirche. Wir dürfen jedoch nicht verschweigen, wie die Gelehrtengeschichte Beweise genug liefert, daß, obwohl durch die Klosterschulen Württembergs vorzugsweise theologische Bildung gefördert ward, so daß württembergische Theologen vielfach an auswärtigen Universitäten mit Ruhm Lehrstühle einnahmen, dennoch die freie Entwicklung nach verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen in keiner Weise gehemmt ward. Zöglinge jener Schulen haben in allen Zweigen der Wissenschaft und des öffentlichen Dienstes eine ausgezeichnete Stellung sich errungen.*)

*) Wir führen zur Begründung des Gesagten eine Reihe von Männern an, die, zwischen 1750 und 1779 geboren, Zöglinge der Klosterschulen waren, und sich entweder auf dem Gebiete der Theologie oder durch sonstige wissenschaftliche oder praktische Thätigkeit in weiteren Kreisen Anerkennung oder eine ausgezeichnetere Stellung errangen. Es sind: Jer. Dav. Reuß, geb. 1750, Prof. und Oberbibliothekar in Göttingen; Jac. Fr. Abel, geb. 1751, Prof. der Philosophie in Tübingen, zuletzt Prälat; G. Jac. Plank, geb. 1751, Dr. u. Prof. in Göttingen; die Philologen Joh. Jac. Rast, geb. 1751, Prof. zu Stuttgart und Joh. G. Hutten geb. 1751, Ephorus in Urach; L. Timoth. Spittler, geb. 1752, Prof. der Geschichte in Göttingen; Joh. Fr. Flatt, geb. 1759, Dr. u. Prof. der Theologie in Tübingen; der Mathematiker Joh. Fr. Wurm, geb. 1760, Prof. in Stuttgart; der Philosoph Chr. Gottfr. Bardili, geb. 1761; K. Fr. Stäudlin, geb. 1761, Dr. u. Prof. der Theol. in Göttingen; Joh. Fr. Gaab, geb. 1761, Dr. der Theol. u. Prälat in Tübingen; K. Fr. Graf von Reinhard, geb. 1761, Pair von Frankreich u. Mitglied der Akademie; K. Felix Seyffer, geb. 1762, Director des statistisch-topogr. Bureaus in München; der Dichter Karl Phil. Conz, geb. 1762, Prof. der alten Literatur zu Tübingen; K. Chr. Fr. Weckherlin, geb. 1764, Vf. hebr. u. griech. Grammatiken, Prof. und Rector in Stuttgart; Fr. K. Lebret, geb. 1764, Oberbibliothekar in Stuttgart; K. Heinr. Gros, geb. 1765, Prof. der Rechtswissenschaften in Erlangen, zuletzt württ. Geheimerath; Joh. Gottl. Bohnenberger, geb. 1763, Prof. der Astronomie u. Physik in Tübingen; Eb. Ludw. Krippendorf, geb. 1766, Vicekanzler bei dem Oberhofgericht zu Mannheim; der Mathematiker Joh. K. Fr. Hauff, geb. 1766, Prof. in Marburg, dann in Gent; der Pädagog Fr. Ph. Imm. Niethammer, geb. 1766, Oberstudien- u. Oberconsf.-Rath in München; Fr. G. Süskind, geb. 1767, Dr. der Theologie und Director des Studienraths in Stuttgart; G. A. von Griesinger, geb. 1769, Geschäftsträger von Sachsen-Weimar am Wiener Hofe; E. G. Bengel, geb. 1769. Dr. u. Prof. der Theol. in Tübingen; der Philosoph G. W. Fr. Hegel, geb. 1770; der Geschichtschreiber Joh. Chr. Pfister, geb. 1772, Prälat; K. Chr. Flatt, geb. 1772, Dr. u. Prof. d. Theol. in Tübingen, zuletzt Prälat u. Director des Studienraths; der Statistiker Joh. Dan. Memminger, geb. 1773, Oberfinanzrath bei dem statistisch-topogr. Bureau in Stuttgart; die Pädagogen B. G. Denzel, geb. 1773, Director des Schullehrerseminars in Eßlingen, und K. A. Fr. Zeller, geb. 1774, preußischer Oberschulrath; die Mathematiker K. W. Andr. Pfaff, geb. 1774, Prof. der Astronomie in Erlangen, und K. Fr. Hauber, geb. 1775, Ephorus in Maulbronn; der Philosoph W. Jos. Schelling, geb. 1775; Joh. Chr. F. Steudel, geb. 1779, Dr. u. Prof. d. Theol. in Tübingen; Gottl. Chr. Fr. Fischhaber, geb. 1779, Prof. der Philosophie in Stuttgart; Phil. Jos. Rehfues, geb. 1779, Curator der Universität Bonn.

Wenn aber Sinn für gutes, historisches Recht und die Pietät, die sich scheut, fromme Stiftungen der Väter anzutasten, jeden offenen oder verdeckten Versuch, diese Schulen ihrer eigentlichen Bestimmung zu entziehen, zurückweisen werden, so bleibt doch immerhin die Frage offen, ob etwa in ihrer Organisation Aenderungen vorgenommen werden sollten, durch welche ihre Bestimmung besser erreicht würde.

Dahin gehört ein vor etwa 15 J. von dem verewigten Professor Walz gemachter Vorschlag, statt der Seminarien mit vierjährigem Cursus (vom 14. bis 18. J.) gesonderte Anstalten für das Alter vom 14.—16. und vom 16.—18. J. zu errichten. Wollte der Vorschlag eines Wechsels den Nachtheilen begegnen, welche entweder in der Schwierigkeit liegen sollen, in der gleichen Anstalt aus einer verfehlten Richtung herauszukommen, oder in dem Misgeschick, vier Jahre hindurch minder anregende Lehrer zu haben, so dürfte die innere Geschichte dieser Anstalten den Beweis liefern, daß es keineswegs unmöglich ist in der gleichen Anstalt einen neuen Weg zu betreten. Nehmen wir aber einmal ungenügende Leistungen von Seiten eines Collegiums an, so läßt sich eben sowohl denken, daß die Zöglinge bei einem Wechsel verlieren, als daß sie gewinnen. Dagegen ist unter der Voraussetzung gleicher Tüchtigkeit ein Wechsel in diesem Alter immerhin nachtheilig. Da die meisten und die wichtigsten Fächer durch beide Anstalten fortgesetzt werden müßten, so würde die unvermeidliche Incongruenz nothwendig Nachtheil bringen. Einerseits würde es schwer sein, den Unterricht in den wissenschaftlichen Fächern in organischem Zusammenhang fortzusetzen, andererseits würde die Differenz der Lehrer in den sprachlichen und Realfächern, während sie für ein reiferes Alter anregend ist, für ein jüngeres verwirrend wirken. Die harmonische Continuität des Unterrichts wie der Erziehung erscheint durch den gegenwärtigen vierjährigen Cursus am besten gesichert.

Andere, in der württembergischen Ständeversammlung vorgelegte Anträge brachte das Jahr 1849. Zunächst den gutgemeinten Vorschlag einer Verminderung der Zahl der Seminaristen, um die Ersparnisse zu besserer Stellung der protestantischen Geistlichen und Schullehrer zu verwenden, sodann den auf Ersparnisse für den Staat abzielenden Vorschlag, die Seminarien mit Gymnasien zu vereinigen. Diese Anträge erfuhren ihre Prüfung und Widerlegung in einer von dem unterzeichneten Verfasser im Namen der Seminarien ausgegebenen und an die Ständeversammlung gerichteten Schrift, und wurden in letzterer nicht weiter verfolgt.

Eine Veränderung im Unterrichtsplan bezweckte der vor mehreren Jahren zuerst von Prof. Walz (nach dem Vorgang von Sinner) geäußerte, dann inmitten der Oberkirchenbehörde eingebrachte Vorschlag, einige Stunden der Lectüre griechischer Kirchenväter zu widmen. Die Collegien der vier Seminarien, zu einer gutächtlichen Aeußerung über den Vorschlag aufgefordert, stimmten demselben nicht bei. Während dem Studium der griechischen Classiker hiedurch Eintrag gethan würde, wäre für die theologischen Zwecke nichts gewonnen. Um die christlichen Kirchenväter gehörig zu verstehen und zu würdigen, muß eine genauere Kenntnis der ersten christlichen Jahrhunderte, muß ein theologisches Studium vorausgehen. — Mit Rücksicht auf die kirchliche Bestimmung der Seminarien ist es weit angemessener, so wie es geschehen ist, dem Neuen Testamente, um den größeren Theil desselben innerhalb des niedern Seminars lesen zu können, eine größere Stundenzahl zuzuwenden. Denn Kenntnis der h. Schrift muß die Grundlage des theologischen Studiums bleiben. **Bäumlein.**

Knabenalter, s. Altersstufen.

Knabenschulen. Es ist hier, wie sich von selbst versteht, nicht von höheren Schulen die Rede, welche von Knaben besucht werden, sondern von denjenigen Classen der Volksschule (s. d. Art.), in welchen bei Trennung der Geschlechter allein Knaben unterrichtet und erzogen werden. In früherer Zeit fielen die Begriffe Schule und Knabenschule zusammen, weil lange bis ins achtzehnte Jahrhundert die Mädchen mit Ausnahme weniger Fälle die öffentliche Schule nicht besuchten. Dies scheint in der

Literatur heute noch nachzuwirken, da in fast allen Schriften über die „Schulen" wo von Schulen überhaupt die Rede ist, vorzugsweise die Knabenschulen (oder die gemischten Schulen) gemeint sind, den Mädchenschulen aber besondere Abschnitte gewidmet werden. Mag man in der Theorie über die Trennung der Geschlechter urtheilen, wie man will (s. d. Art. Geschlechtertrennung), so sind einmal thatsächlich abgesonderte Knaben- und Mädchenschulen vorhanden, sowohl in Städten, wo solche Trennung zur Nothwendigkeit geworden ist, als auch in größeren Landgemeinden, wo man gerne die Städte nachahmt, und sie verdienen deswegen auch unsere besondere Beachtung.

In Städten haben diese Knabenschulen gewöhnlich ein eigenthümliches Gepräge, insofern die fähigeren Söhne bemittelterer Familien gewöhnlich die höheren Schulanstalten besuchen und darum in die Knabenclassen der Volksschule mit wenigen Ausnahmen solche Knaben kommen, welche entweder die natürliche Fähigkeit für einen höheren Unterricht oder die Mittel zum Besuch einer höheren Schule nicht haben und außer der Schule entweder zur Handarbeit angehalten oder sich selbst völlig überlassen werden. Wenn dies auch in den unteren Abtheilungen nicht durchgängig der Fall ist, indem einzelne Schüler aus ihnen auch in höhere Schulen übergehen, so tritt es um so charakteristischer in den oberen Abtheilungen hervor. Man hört in dieser Beziehung vielfältig aus dem Munde von Knabenschullehrern Klagen über ihre schwerere Aufgabe, und die Billigkeit erfordert allerdings eine Rücksicht auf diese Art der Schulbevölkerung bei der Prüfung der Leistungen und des disciplinarischen Zustandes der Schule.

Daß für solche Schulen nur männliche Lehrer taugen, bedarf keines Nachweises. Auch in der Abtheilung der jüngsten Schüler, die großentheils auf der Gasse schon verwildert sind, würde eine Lehrerin schwerlich die nöthige Zucht und Ordnung handhaben können. Die Unterrichtsaufgabe ist dieselbe wie in der Volksschule überhaupt. Der Religionsunterricht ist die Hauptsache, um den Söhnen von Eltern, die in der Erziehung nachläßig sind, einen guten sittlichen Halt für ihr künftiges Leben zu geben. Unter den andern Unterrichtsfächern tritt wohl das Rechnen und der schriftliche Aufsatz am meisten hervor, weil diese den Schülern in den späteren Berufsverhältnissen besonders dienlich sind. Auch dem Zeichnen und der Formenlehre sollte wie dem Nöthigsten aus der Weltkunde Zeit und Sorgfalt gewidmet werden; denn die Knaben in diesen Schulen gehen wie andere nachher zu Handwerken und zur Landwirthschaft über und sollten, so weit die Volksschule dies zu leisten im Stande ist, auf diese Berufsarten vorbereitet werden. Bei der Wahl des Stoffes in den einzelnen Fächern und bei der Behandlung desselben sollte man dieses Ziel stets im Auge haben; ja es sollte auch darauf Bedacht genommen werden, daß die Knaben nicht durch Mangelhaftigkeit des Schulunterrichts später genöthigt sind, auf den niedersten Stufen der Landwirthschaft und der Gewerbe stehen zu bleiben, sondern jedenfalls in den Fortbildungsschulen, welche wenigstens in größeren Gemeinden immer häufiger werden, mit den aus anderen Lehranstalten hervorgegangenen Schülern gleichen Schritt halten können. Was die Form und den Ton des Unterrichts betrifft, so erfordert die Eigenthümlichkeit der Knabennatur, daß neben der Anschauungs- und Einbildungskraft mehr der Verstand als das Gefühl der Schüler in Anspruch genommen und der Unterricht stets in sicherem Takte mit Entschiedenheit des Wissens und des Willens ertheilt werde.

Dasselbe gilt von der Schulzucht und Schulerziehung. Ein empfindlicher, reizbarer Mann, der jede Unart, jeden Muthwillen, jede Trägheit und Nachläßigkeit der Schüler als persönliche Beleidigung aufnimmt, taugt nicht an solche Schulen und richtet in ihnen nicht viel aus. Ebenso verfehlt aber wäre es, die wilden Bursche durch fortgesetzte und gesteigerte körperliche Züchtigungen in Ordnung bringen und erhalten zu wollen. Wenn gleich der Stecken nicht ganz entbehrt werden kann, muß man sich doch sehr hüten, die ohnehin rauhe und vom Hause und von der Gasse her oft schon gewissermaßen hartschlägig gewordene Knabennatur noch hartschlägiger zu machen und völlig abzustumpfen. Ein Lehrer, der durch seinen Charakter Achtung einflößt, die

auch der wilde Knabe ihm nicht zu verweigern vermag, der ruhig und fest auftritt, dabei der jugendlichen Munterkeit Rechnung trägt und Gewissen und Ehrgefühl der Schüler rege zu erhalten weiß, wird hier am besten am Platze sein und bald guten Erfolg und Freude erleben. Dabei thut in diesen Schulen eine Art militärischen Wesens gute Wirkung; wenigstens erinnert sich Verf. immer noch mit Lust einer Knabenschule, die er vor nahezu 40 Jahren öfters besuchte, in welcher Commando, Haltung, Tempo und Ordnung militärisch waren und in Fortschritten und Zucht wenig zu wünschen übrig blieb.

Literatur: Fr. H. Chr. Schwarz, die Schulen, Leipzig 1832; Dr. G. A. Riecke, Erziehungslehre, Stuttg. 1851. **Stockmayer.**

Knabenseminar. *)

*) Für die Knabenseminarien der katholischen Kirche haben wir einen katholischen Referenten zu gewinnen gesucht, aber trotz aller Bemühungen, namentlich ungeachtet der Zusicherung der Anonymität, keinen gefunden. Zu einigem Ersatze geben wir einen Brief, welchen der bekannte Philosoph Karl Leonh. Reinhold (geboren 1758) nach Aufhebung des Jesuitenordens von dem Probhaus zu St. Anna in Wien aus an seinen Vater schrieb (vrgl. K. L. Reinholds Leben und literarisches Wirken, herausgegeben von E. Reinhold. Jena 1825, S. 5 ff.)

„Probhaus bei St. Anna, den 13. Sept. 1773.“

„Gnade und Friede unseres Herrn sei mit Ihnen, bester Herr Vater!

„Nun ist denn also das Strafgericht, das dem Unglauben und der Sittenlosigkeit unserer heutigen Welt und leider auch der Lauigkeit unserer Novizen so lange her angedroht wurde, endlich über uns ausgebrochen; unsere heilige Mutter, die Gesellschaft Jesu, ist nicht mehr, und wahrscheinlich bin ich nicht der erste, der ihnen diese schreckenvolle Nachricht bringt. Aber der Herr ist gerecht, und wir werden nicht ungewarnt gezüchtigt. Die Weissagung an die gesammte Christenheit: „Ich werde den Hirten schlagen und die Schafe werden zerstreut werden,“ und die Drohung an unsere Novizen: „Weil ihr weder kalt noch warm seid, will ich euch aus meinem Munde ausspeien,“ waren doch so deutlich. Unser Pater Rector hat sie uns wohl hundertmal wiederholt und wer hat sich daran gekehrt? Ich kann und will meinen Nächsten nicht richten; aber von mir selbst muß ichs zu meiner wohlverdienten Schande sagen, daß mein ungeistiges Bestreben allein sträflich genug war, um der Langmuth Gottes ein Ende zu machen. Was haben nicht unsere frommen und weisen Oberen alles gethan, um das Rachschwert der göttlichen Gerechtigkeit aufzuhalten! Schon vor einigen Monaten ward eine Encyclica unseres Pater Generals im Refectorium vorgelesen, welche durch alle vier Welttheile herumgeschickt wurde, und uns alle zum gemeinschaftlichen Gebete und zu außerordentlichen Bußwerken aufforderte, um ein großes Uebel, welches unserem Orden und der Christenwelt bevorstünde, abzuwenden. Unser Pater Provincial befahl uns, den vollkommenen Ablaß, den er uns bei seiner Ankunft zur gewöhnlichen Visitation ankündigte, wie auch nicht minder das hohe Verdienst der heimlichen Gewissensrechenschaft, die wir ihm ablegen mußten, für die Intention des Pater General aufzuopfern. Unser Pater Rector ließ das wunderthätige Gnadenbild der seligsten Jungfrau auf der Treppe des zweiten Stockwerkes aufs prächtigste ausschmücken und vor demselben von uns durch drei Tage und Nächte Betstunden halten. Die ganze Zeit dieser Andacht hindurch nahmen wir Novizen unsere Speisen auf dem Fußboden sitzend und die Patres knieend ein. Der ganze Vorrath von Strohkränzen*) war schon eine Viertelstunde vor der Mahlzeit unter Priester und Novizen vertheilt, und außer den öffentlichen, allgemeinen Dorsaldisciplinen**) hatte jeder seine besondere Erlaubnis für eine spanische auf alle Tage. Unsere Bet- und Bußtage waren endlich vorüber, und da wir, außer mit unseren Vorgesetzten, mit keinem Menschen, nicht einmal aus unserem Orden selbst, sprechen dürfen, so konnten wir auch nichts erfahren, was uns in der Zuversicht, bei Gott erhört zu sein stören konnte.

„Wir brachten den letzten Donnerstag, wie gewöhnlich, außerhalb der Stadt in unserem Garten zu und waren alle unter einander recht fröhlich im Herrn. Ich gewann auf dem Billarde zwölf Ave Maria's, die Strottmann, und auf dem Bosselplatze wiederum fünf andere, die Poller

*) Sie hießen auch Eselskronen, und wurden von den Jesuiten bei der Tafel auf dem Haupte, statt des Barettes zur Bußübung getragen.

**) Dorsaldisciplin hießen Geißelstreiche auf den Rücken zwischen den Schultern, spanische Disciplin dieselben ein paar Spannen weiter unten.

Körperliche Erziehung. Als körperliche Erziehung betrachten wir hier das Ziel und die Mittel für die Gestaltung des in fortschreitender Entwicklung begriffenen Menschen vorzugsweise nach seiner leiblichen Seite und zwar für den Lebensabschnitt nach der früheren mit der ersten Ausbildung der Zähne, mit dem Erlernen des Gehens

für mich beten mußte. Wir giengen um sieben Uhr Abends nach Hause und wurden nicht wenig überrascht, als wir gleich beim Eintritt an der Pforte unseren Rector und alle Patres und Fratres mit ihren Flügelröcken angethan fanden, die sich in zwei Reihen gestellt hatten, um, wie wirs nennen, Spalier zu machen. Die Regel des Stillschweigens, die mit dem ersten Tritte, den wir in die Stadt thun, auch an Recreationstagen uns verbindet, erlaubte uns nicht, der Ursache dieser wenigstens in Rücksicht auf die Zeit sehr sonderbaren Erscheinung nachzufragen, von der wir sonst aus dem Ordensgebrauche wußten, daß sie einen Besuch vom allerhöchsten Hofe oder von einer hochfürstlichen Eminenz bedeutete. Vielleicht war uns die Beobachtung des Stillschweigens nie so sauer, als diesmal, da wir uns einander unsere Muthmaßungen so gern abgefragt und mitgetheilt hätten. Wir giengen stillschweigend in das Museum*) jeder an sein Pult, und der charissimus Manuductor**) sagte uns Lesung der Lebensgeschichten unserer Heiligen an. Ich meinerseits konnte vor Unruhe und Neugierde keine Zeile Sinnes auffassen. Ueber eine Weile kam ein Frater, der dem Schatzmeister (dieser ist immer ein Novize des zweiten Jahres) den Schlüssel zur Schatzkammer abforderte. Dies fiel uns allen noch mehr auf. Der Schatzmeister hat in seiner Instruction die Weisung, nie den Schlüssel aus der Hand zu geben, und schließt immer selbst auf, wenn ein Unsriger aus einem andern Collegium oder aus einer andern Provinz kommt und die Kostbarkeiten sehen will. Als ich vor dem Schlafengehen an der Schatzkammer vorbeigieng, fand ich sie mit einem großen kaiserlichen Petschaft versiegelt. Von diesem Augenblicke an ahnte mir nichts gutes mehr. Den darauf folgenden Tag hielten wir die alle Feiertage gewöhnliche Tagordnung und kamen eben um halb sechs Uhr Abends aus dem Dormitorium der spanischen Disciplin zurück, als wir Befehl erhielten, uns sogleich in das Zimmer des Pater Provincials zu verfügen. Alle Patres und Fratres waren hier schon versammelt. Oben am Fenster stand ein Tisch mit einem Crucifixe und zwei brennenden Lichtern. Wir wurden an der Thüre rechts und links gereihet und zitterten vor banger Erwartung dessen, was da kommen sollte, als ein Domherr von der Metropolitankirche hereintrat, sich mit feierlichem Ernste an den Tisch setzte und eine päpstliche Bulle abzulesen anfieng. Ich habe in meiner Bestürzung und bei dem Schluchzen meiner Mitbrüder fast den ganzen Inhalt überhört, bis auf die Worte: „die Novizen sollen sogleich entlassen werden.“ Hier brachen wir alle in lautes Wehklagen aus und mußten uns sogleich entfernen. Als wir wieder im Museum beisammen waren, trug uns der Manuductor im Namen des Pater Rector an: die Verbindlichkeit, ihm und der Regel zu gehorchen, wäre zwar mit dem Orden nunmehr aufgehoben, aber Se. Hochwürden hoffe, jeder von uns, der seine heilige Regel mehr nach dem Gesetze der Liebe, als nach dem des Zwanges beobachtet habe, werde nun das Andenken an seine Mutter, die Societät, so werth halten, daß er auch nach ihrem Tode ihrer Anweisung gemäß gerne leben werde, so lange es sich thun ließe, oder, was dasselbe sage, so lange wir uns noch im Probhause aufzuhalten hätten. Hierauf gab er das Zeichen zur geistlichen Lesung. Mir fiel nun wohl ein, daß ich wieder zu meinen lieben Eltern nach Hause müßte. Allein da mich das Gesetz der Liebe, an welches uns der Manuductor erinnerte, noch immer an meine heilige Regel hielt, so wagte ich es nicht, mit Wissen und Willen an Sie und an das elterliche Haus zu denken, eine Sache, die ohne Verletzung der Regel nie anders geschehen darf, als in der Absicht, für Eltern und Angehörige zu beten. Ein so eifriger Christ, wie Sie, mein bester Papa, weiß beinahe so gut als ein Geistlicher, daß es heiligere Bande giebt, als jene der sündhaften Natur, und daß ein Mensch, der dem Fleische abgestorben ist und nur noch dem Geiste lebt, eigentlich keinen andren Vater mehr haben könne, als den himmlischen, keine andere Mutter, als seinen heiligen Orden, keine anderen Verwandten, als seine Brüder in Christo, und kein anderes Vaterland, als den Himmel. Die Anhänglichkeit an Fleisch und Blut ist, wie alle Geistlehrer einstimmig behaupten,

*) So hieß der Saal, in welchem die Novitien den Tag über sich aufhielten.

**) Dieser war ein Novitius, dem die untergeordnete Aufsicht über alle seine Mitglieder anvertraut war. Er kündigte ihnen jede von dem Rector ihnen auferlegte Verrichtung an, und zwar auf folgende Weise: Er klingelte einmal, und da mußten alle Novitien von ihren Stühlen aufstehen, das zweitemal, und alle mußten auf die Kniee fallen und den Befehl erwarten, den er nach dem dritten Geläute gab, entweder zum Lesen oder zum Tafeldecken oder zum Auskehren der Gänge u. s. w.

und Sprechens abgeschlossenen Kindheit bis zum Anfang des Jugendalters. Die Darstellung jenes ersten Stückes der körperlichen Erziehung wurde besonders gegeben. Wir unterscheiden die private und die öffentliche Aufgabe der Gesundheitspflege (Hygieine). Hiebei ist aber weiter die Darlegung, wie der Einfluß des Schullebens auf

eine der stärksten Ketten, mit denen uns Satan fest an die Erde schmieden will. Ich hatte auch wirklich mit diesem Erbfeinde unserer Vollkommenheit gestern Abend, die Nacht und den heutigen Morgen über einen fast eben so beschwerlichen Kampf, als gleich im Anfange meines geistlichen Standes. Denn alle Augenblicke zauberte er mir Papa und Mama, Brüder und Schwestern, Onkel und Tanten, selbst unser Stubenmädchen nicht ausgenommen, vor die Augen des Geistes. Sie können sich die Gewissensangst vorstellen, die ich auszustehen hatte, bis endlich heute neun Uhr Morgens der Manuductor ankündigte: der Pater Rector erlaube uns allen, an unsere Angehörigen zu schreiben und sie auf unsere Zurückkunft vorzubereiten. Zu größerer Beruhigung meines Gewissens begehrte ich für meine Person vom Manuductor insbesondere Erlaubnis, nicht nur beim Schreiben, sondern auch sonst den Tag über an meine nächsten Blutsfreunde denken zu dürfen. Ich erhielt sie auch, die Zeiten der Meditation, der geistlichen Lesung und des Angelus Domini ausgenommen. Den leidigen Versucher noch mehr zu quälen und mir noch obendrein das Verdienst des Gehorsams zu machen, gieng ich vor dem Schreiben zu unserem Pater Rector selbst auf die Stube und ersuchte ihn, mir das Nachhauseschreiben in Kraft des heiligen Gehorsames zu befehlen.

„Mir ist jetzt nichts anderes mehr übrig, als daß ich Sie, bester Papa, fußfällig und durch die Liebe unseres Herrn bitte, mich wiederum in Ihr Haus aufzunehmen, und weil der Pater Rector gerne sähe, daß diejenigen, welche ihre Eltern hier haben, bald aus dem Noviziate kämen, mich unmaßgeblich etwa morgen Nachmittag abzuholen. Wahrscheinlich werde ich nicht lange zu Hause bleiben. Denn nach einer klaren Weissagung unseres heil. Vaters sollte die Gesellschaft zwar der List und Gewalt ihrer Feinde unterliegen, aber nur um in kurzem mit desto größerer Herrlichkeit wiederhergestellt zu werden. Dieser Trost, den uns Pater Rector heute früh in einer rührenden Anrede mittheilte, kam eben zur rechten Zeit, nicht nur um unsere beklommenen Herzen zu erleichtern, sondern auch um manchen von uns von einem gefährlichen Schritte abzuhalten, den er sonst sehr leicht hätte thun können. Es schickten nämlich mehrere Prälaten, Provincialen, Aebte und Pröbste in unser Noviziat, ließen uns ihres Beileides versichern und jedem von uns, der sich entschließen würde, geistlich zu bleiben, ohne weiteres ihre respectiven Ordenskleider anbieten. Wieder eine Schlinge des arglistigen, sich in einen Engel des Lichts so oft verstellenden Teufels, der gar wohl weiß, wie Pater Rector sagt, daß die Gesellschaft keinen, der einmal das Kleid eines andern Ordens getragen hat, vermöge ihrer Grundverfassung unter die Ihrigen aufnehmen könnte! Pater Rector meint also, wir sollen jeder wenigstens ein halbes Jahr ausharren und uns während dieser Zeit zu keinem andern, weder geistlichen noch weltlichen Stande entschließen. Ich werde, mit Ihrer Beistimmung, seinem Rathe folgen, besonders da ich erst fünfzehn Jahre alt bin und folglich durch ein halbes Jahr eben nicht viel in Rücksicht auf meine Vorbereitung zu einer künftigen Lebensart zu verlieren habe. Zu Hause werde ich nach aller Möglichkeit indessen die Lebensart fortsetzen, die ich nun Gottlob! hier so ziemlich erlernt habe. Ich bitte Sie daher, mir das Zimmer mit dem besonderen Eingang in den Vorsaal, wo jetzt unser altes Hausgeräth steht, einzuräumen, und zwar dasselbe durch unsern Johann zurecht machen zu lassen. Von nun an soll weder Hausmagd, noch Stubenmädchen, noch auch eine meiner Schwestern selbst hineinkommen. Meine liebe Mama aber lasse ich erinnern, daß der heilige Aloysius seiner fürstlichen Mutter niemals ins Angesicht sah. Das Uebrige wollen wir mündlich mit einander abmachen. Derjenige, der die drei babylonischen Knaben mitten im Feuerofen unverletzt erhielt, wird seine Wunder an mir und den armen Gefährten meines Schicksales erneuern. Ich werde in der Welt leben, ohne der Welt zu leben. Indessen darf man Gott nicht versuchen und Gefahren herbeirufen, denen man leicht ausweichen kann. Ich weiß, wie bereitwillig Sie mir zu meinen guten Absichten Ihre Hände bieten werden. Sie werden auf diese Weise auch Vater von der Seele werden, wie Sie es bisher von dem Leibe waren Ihres gehorsamsten Sohnes und Dieners in Christo.

N.S. Pater Rector hat mich auch noch von einer andern Gewissensangst befreit. Ich konnte mir die Frage, wie der Papst unfehlbar sein und doch die Gesellschaft aufheben könnte, weder auflösen, noch aus dem Sinne schlagen. Ich nahm meine Zuflucht zu Pater Rector und brachte folgenden beruhigenden Bescheid von ihm zurück. Der Papst ist unfehlbar, wenn er ex

die menschliche Organisation mit den Anforderungen der Gesundheitslehre in Einklang zu bringen sei, einem besonderen Theile (Zweiter Art. Pflichten der Schule) vorbehalten.

A) Private Hygieine. Die Grundlage unserer realistischen Auffassung bildet die von jeder Theorie unabhängige Thatsache, daß der Mensch der irdischen Erscheinung nach eine organische Einheit darstellt, bei welcher die allmähliche Entwicklung der leiblichen wie der geistig-sittlichen Seite mit einander verknüpft sind, und indem zwischen das rein Materielle im Menschen und das Geistige die an ein materielles den organischen Gesetzen der Materie unterworfenes als Centrum des Nervenapparates gesetztes Organ gebundenen psychischen Functionen eingeschoben sind, besteht nach inneren Gesetzen ein wechselseitiger Einfluß der körperlichen, psychischen und geistigen Functionen; zum normalen Verhalten aller gehört das Gleichgewicht unter denselben, und dieses selbst ist wieder bedingt durch das normale Verhalten der einzelnen rein körperlichen, psychischen und rein geistigen Functionen. Da das Organ der psychischen Functionen zugleich das Organ ist, in welchem die äußeren wie die inneren Eindrücke zusammengefaßt und durch welches andererseits die von den geistigen Bewegungen im Gehirn gesetzten Veränderungen mittelst des centrifugalen Nervensystems auf den ganzen Körper wirken, und da weiter das Gehirn vermöge seiner äußerst feinen, im lebhaftesten Stoffwechsel begriffenen Materie für die Schwankungen der Blutqualität äußerst empfindlich ist, so wird begreiflich, warum die Abhängigkeit der psychischen und mittelbar der geistigen Erscheinungen in so vielfacher Weise schon im gesunden Zustande, noch mehr aber bei einer durch sog. functionelle oder palpable Veränderungen im psychischen Gehirn gesetzten Störung des Gleichgewichts zwischen der unfreiwilligen psychischen und der bewußten geistigen Thätigkeit, sich darstellt. Hierin liegt die Forderung, auf dem Wege der Erfahrung die körperlichen Bedingungen zu erforschen, unter welchen die möglichst vollkommene Ausbildung und Leistung des geistig-sittlichen Thätigseins gesichert ist, andererseits aber wird die Medicin ebenso den wesentlichen Einfluß des geistig-sittlichen Lebens je nach der Qualität und Quantität seiner Thätigkeit auf das Befinden des ganzen Organismus, speciell der körperlichen Gesundheit zu erforschen haben. Schon nach dem Bemerkten erhellt, daß eine widernatürliche Störung der Harmonie zwischen den beiden Sphären immer das Ganze beschädigt und wird die Benachtheiligung des verkümmerten Theiles zuletzt auf den einseitig begünstigten schädlich zurückwirken, es begreift sich, wie gerade im kranken Körper die normale Herrschaft der vernünftigen Selbstbestimmung aufgehoben, der Geist also zum Sklaven des Stoffes gemacht und wie dagegen im gesunden Menschen die im normalen Stand erhaltene Sinnlichkeit vom sittlichen Geiste am leichtesten beherrscht wird; sodann wird auch Schleiermachers Satz, die Gränze zwischen körperlicher und geistiger Erziehung könne nicht angegeben werden, in seiner Wahrheit einleuchten; denn in der That, es kann bei der Verkettung aller Thätigkeiten des Menschen keine scharfe Gränze zwischen beiden überhaupt geben. Es liegt aber auch in dieser göttlichen Ordnung unseres Wesens der Beweis für die sittliche Bedeutung der physischen Erziehung und Pflege; schätzen wir die Rechte des Körpers, so arbeiten wir eben damit an der Ermöglichung einer möglichst vollkommenen Entwicklung des innern Menschen, und anstatt mit einer falschen religiösen Auffassung, in der Misachtung oder Mishandlung des Körpers eine Hauptstütze für die göttliche Erziehung des Menschen zu finden, müssen wir den Leib nach sinnlich-vernünftigen Grundsätzen pflegen, so daß der ganze Mensch befähigt werde, ein Tempel des göttlichen Geistes zu werden.

Bekanntlich lag der antiken Erziehung, wo dieselbe nicht politischer Zweck war, eine Würdigung dieses Wechselverhältnisses zwischen Körperlichem und Geistigem zu Grund. Die bestimmte Forderung einer die physische Natur des Menschen als die eine

cathedra entscheidet. Die Gesellschaft ist aber nicht ex cathedra, sondern ex curia, die eigentlich nicht der heilige Geist, sondern auch oft irdische Staatsklugheit zu regieren pflegt, aufgehoben worden. Vielleicht leiden Sie an eben diesem Scrupel, und dann kommt Ihnen diese Auflösung heilsam." D. Red.

Seite des zu Erziehenden berücksichtigenden und sie selbst in den Bereich der pädagogischen Maßregeln aufnehmenden Erziehung trat jedoch erst nach Montaigne's und Baco's Vorgang mit Locke hervor. Locke als medicinisch gebildet, als Erzieher eines kränklichen Jungen, mitten in den Verkehrtheiten der vornehmen Erziehung seiner Zeit, war berufen, aus dem Grundsatze mens sana in corpore sano und aus dem Studium der anthropologischen Eigenthümlichkeiten des Kindes praktische Regeln für die physische Erziehung zur Gesundheit und Kräftigkeit abzuleiten; seine Vorschläge *) sind übrigens fragmentarisch, und so zweckmäßig auch die meisten sind, manche beruhen doch auf physiologischen Irrthümern und legen den Grund für die naturwidrige Abhärtung.

Ebenso ist an J. J. Rousseau sein gerechter Widerspruch gegen die Vernachläßigung der Erziehung im ersten Alter und gegen die Verweichlichung, ferner die Würdigung der ganzen physischen Erziehung anzuerkennen, seinem Princip der Erziehung nach der Natur fehlt aber viel zu sehr ein positiver Inhalt und ist die Forderung der Abhärtung und der Entwickelung der rohen Muskelkraft zu einseitig. Von größerm praktischem Erfolge war die Abschaffung der den Körper einzwängenden und die Haare abgeschmackt und unsauber tractirenden Franzosentracht und die eifrige, zugleich auf reine Sitten und Lern- und Lebenslust bedachte Cultur der körperlichen Kraft, Gewandtheit und Gesundheit bei den Philanthropisten; es ist die Wirkung dieser Richtung noch jetzt aber auch an der einseitigen Ueberschätzung der Leibespflege durch gymnastische Uebungen zu erkennen, obschon man allerdings immer mehr von den Ausartungen der alten Gymnastik eines Gutsmuth und Jahn, von der gewaltsamen Abhärtung und von der Verwechselung einer rohen Kräftigkeit und äußeren Ungeschlachtheit mit der wirklichen harmonisch verbundenen Kräftigkeit, Gewandtheit und Schönheit des Körpers zurückkommt.

Als Gemeingut der Gegenwart, welches man vorzüglich den neueren populären Schriftstellern über die Diätetik im allgemeinen oder in ihren Beziehungen zur Pädagogik verdankt, an ihrer Spitze dem von den Medicinern jetzt tief unterschätzten Hufeland, dem Verfasser der namentlich bei den Gebildeten wirksamen Schrift über Makrobiotik oder die Kunst das menschliche Leben zu verlängern, darf wohl die Ueberzeugung angesehen werden, daß die körperliche Gesundheit ein wesentlicher Factor ist für die geistige Entwickelung und Bildung; ganz abgesehen von den herrschenden Schädlichkeiten der Schule fehlt es aber noch ebenso an der vollständigen Aufnahme der diätetischen Regeln in die Theorie der Pädagogik, als und noch mehr an der richtigen Hygieine in der Familie und in den öffentlichen oder privaten Erziehungsanstalten. Die Aufgabe des Tages ist daher, durch ein freundliches Zusammenwirken der Aerzte und der Erzieher vom Fache die Kenntnis der natürlichen Bedingungen für den Schutz der Gesundheit und für die Erhöhung der Kraft und Widerstandsfähigkeit des Organismus wie für die Ausbildung der körperlichen Gewandtheit und Schönheit zu fördern und die Regeln für ihre Erfüllung in negativer wie positiver Weise zum Gemeingut der allgemeinen Erziehung zu erheben. **)

Aus dem Verlaufe wird sich die große Mannigfaltigkeit der hygieinischen Mittel und die Schwierigkeit ihrer richtigen Anwendung ergeben; von einzelnen Mitteln, etwa vom Turnen oder vom Abhärten kann nur als einem Gliede in dem ganzen System der hygieinischen Erziehung die Rede sein; es ist namentlich gegen die falsche Auffassung der Abhärtung anzukämpfen; auch der Organismus von mittlerer Kräftigkeit läßt sich nur durch ein maßvolles und anhaltendes Regeln der Einwirkungen, welche den normalen Hergang der Functionen zu stören geeignet sind, zu größerer Widerstandskraft erziehen, und die bloße Muskelkraft allein leistet wenig oder keinen

*) Vrgl. von Raumer, Pädagogik. II. 116.

**) Als eine dem genannten Zwecke gewidmete Zeitschrift sind hier die „Neuen Jahrbücher für die Turnkunst, herausgegeben von M. Kloß" zu nennen.

Schutz vor Erkrankung; noch häufiger aber muß erst mit einer höheren Altersstufe eine stärkere Constitution abgewartet werden, oder muß man vor allem die Schwächlichkeit durch sorgfältiges Beseitigen ihrer äußeren Ursachen sowie aller Anlässe zum Erkranken und durch positive, das physische Gedeihen befördernde diätetische und medicinische Mittel aufheben, bis es Zeit wird, einen vorsichtigen Versuch mit sog. Abhärtungsmitteln anzustellen. Wollte man doch beim Mislingen der ersten Proben unter strengstem Individualisiren methodisch fortfahren, denn gerade bei den Schwächlichen, welche so gerne bei Seite gelassen werden, ist die Kräftigung wie am schwierigsten auszuführen, so bei glücklichen Ergebnissen am belohnendsten.

Die specielle Darstellung der körperlichen Erziehung als Gesundheitspflege im höchsten Sinne des Wortes gliedern wir nach den physiologischen Functionen des Organismus und beginnen mit der vegetativen Sphäre, um mit der animalischen, dem Nerven- und Gehirnleben an ihrer Spitze zu schließen.

1. Nahrung. Die Zufuhr des Bildungs- und Ersatzmaterials für die Gewebe und Flüssigkeiten des Körpers ist für den noch im Wachsthum begriffenen Körper von größerer Bedeutung als für das stehende, relativ weniger Stoffs bedürftige, an Reize gewöhnte Alter; für die verschiedenen Stufen der Kindheit und Jugend zusammen lassen sich folgende diätetische Regeln aufstellen. Die Nahrung muß nach Menge und Beschaffenheit hinreichen, um ein volles körperliches Gedeihen und die volle Function des Gehirns zu ermöglichen, soll aber weder bei der einzelnen Mahlzeit, noch im ganzen Tage ein gewisses, für die beschwerdelose Verdauung und die normale Blutbeschaffenheit erforderliches Maß überschreiten. Da der Mensch von der Natur auf eine gemischte pflanzliche und thierische Kost angewiesen ist, muß die nöthige Mischung der Stoffe eintreten. Stoffe, welche als zu arm an plastischem, namentlich animalischem Material, in großer Masse aufgenommen werden müßen, um den Bedarf zu decken, sind um so mehr zu beschränken, wenn die angestrengte Arbeit des Gehirnes reichere Kost und kürzere Verdauung verlangt; Stoffe, welche im Uebermaß genossen oder an sich entweder eine zu reiche Blutbildung und mit derselben ein Ueberwuchern der Sinnlichkeit, eine vorschnelle Entwicklung des Körpers, zumal hinsichtlich der Geschlechtlichkeit bedingen, oder welche den Magen an starke Reize gewöhnen (Gewürze), oder eine specifisch erregende Wirkung aufs Gefäß- und Nervensystem ausüben (Genußmittel), sind zumal in der Jugend möglichst zu beschränken, beziehungsweise ganz auszuschließen; Stoffe, welche weniger als Nahrungsmittel denn als Näschereien zu betrachten sind, wären nur ausnahmsweise zu gestatten, damit nicht durch Misbrauch Verdauungsleiden und eine Steigerung der sinnlichen Begierden herbeigeführt werden. Dem natürlichen Bedürfnisse, welches sich durch Hunger oder Durst ankündigt, ist volle Rechnung zu tragen; ebenso ist aber auch die folgende Nährungszeit so lange hinauszuschieben, bis das Bedürfnis wiederum eintritt und der Magen zur Verdauung wieder vollkommen befähigt ist; das Quantum der Mahlzeiten ist dabei so zu regeln, daß die größte Menge in die Mitte des Tages fällt, daß die erste Nahrung dem über Nacht eingetretenen mäßigen Bedürfnisse genügt und daß die letzte Mahlzeit eine ruhige, weder durch Hunger, noch durch Magenüberladung oder Gefäß- und Nervenreizung gestörte Nachtruhe gewährt; der Magen ist in der Jugend nach und nach an gröbere und schwerer verdauliche Kost zu gewöhnen, um die Gesundheit im späteren Leben auch bei minder günstigen Nahrungsverhältnissen zu sichern und eben dadurch die Existenz des Menschen von der Stoffqualität weniger abhängig zu machen. Endlich sind die Bedingungen für die vollkommene Assimilation der Nahrung und für einen Verdauungsact ohne Störung der übrigen Functionen theils durch die richtige Zubereitung der Speisen, theils durch das richtige physische und psychische Verhalten vor, über und nach Tisch zu erfüllen.

Sodann in Bezug auf die einzelnen Altersstufen besteht die physiologische Forderung, daß von der milden, leicht verdaulichen, in häufigeren Zeiten gereichten Nahrung des Lebensalters nach dem Entwöhnen ein allmählicher, namentlich mit dem

Schulalter geforderter Uebergang zu der derberen, schwerer verdaulichen, in selteneren und reichlicheren Mahlzeiten gegebenen Kost der späteren Jahre und hiemit zugleich die Vorbereitung für die Diät des erwachsenen Menschen, bei welcher die Reizmittel und schärferen Gewürze hinzukommen, vermittelt wird.

Besondere pädagogische Bedeutung hat die Unmäßigkeit und die Leckerhaftigkeit hinsichtlich der Nahrung.

Der Erfüllung der obigen Regeln stehen hauptsächlich zwei Hindernisse im Wege, einmal die Armut des niedern Volkes, welche dem Kinde fast nur schweres Brod und Kartoffeln, zeitweise noch Obst, oder überdies schwere Hülsenfrüchte, dagegen selten leichtere Mehlspeisen, wenig Milch und noch weniger Fleisch zu bieten vermag; auf der andern Seite die schlechten Begriffe der Eltern. Mit der Redensart: so lange man wächst, kann man immer essen und alles ertragen, oder: Essen macht stark, wozu als gleichfalls „stark machend“ in manchen Gegenden noch Wein oder Obstmost oder Bier kommt, wird die größte Unordnung in den Essenszeiten, und wirkliche Gefräßigkeit, und bei verkehrter Zärtlichkeit auch noch die Naschhaftigkeit geduldet, oder wird der Grund zum unmäßigen Gebrauche der gegorenen Getränke gelegt und überdies durch alle diese Fehler die Gesundheit schon unmittelbar gefährdet. Bei den Reicheren besteht eine große Gleichgültigkeit gegen die Stadtgewohnheit der Kinder, ihr Taschengeld in den Schulpausen in eine Kunstbäckerei oder Conditorei zu tragen; dann fehlt es am rechten Appetit beim Familientische, an dem Geschmacke an einfachen, dem individuellen Gaumen unlieben Speisen und oft genug auch an guter Verdauung, von dieser Erziehung zum Geldmisbrauche und zur Genußsucht weiter nicht zu reden.

Die Menge der im ganzen Tage zu genießenden Nahrung läßt sich ungefähr bestimmen, wenn man für jedes Alter eine bestimmte Zahl von täglichen Mahlzeiten festsetzt, und bei Ausschluß von künstlichen Reizen der Eßlust und bei an Mäßigkeit gewöhnten Kindern jedesmal soviel genießen läßt, als die unverdorbene Empfindung verlangt; die Erfahrung wird überdies ihrerseits bald ein ungefähres Maß des wirklichen Bedürfnisses ergeben, man beachte die Eßlust für Speisen, welche weder zu den Lieblingsgerichten, noch zu den mit geringer Lust genossenen gehören. Dabei handelt es sich viel weniger um das absolute Quantum der Nahrung, als dem ganzen Organismus gegenüber um die Nährkräftigkeit der einzelnen Alimente fester wie flüssiger Form, und den Organen der Verdauung gegenüber um die leichtere oder schwierigere Assimilation. Ein zehnjähriger Knabe kann an Nahrung z. B. nur die Hälfte von der Gewichtsmenge eines Altersgenossen verzehren und doch viel muskelkräftiger, blühender und geistig aufgeweckter sein, wenn ihm eine gut zubereitete, kräftige Pflanzen- und Thierkost gereicht wird, während sein vielessender Mitschüler bei seinem schwarzen Brode und seinen Kartoffeln immer an Unterleibsstörungen leidet und schwer und ungern mit dem Kopfe arbeitet. Man bedenke weiter, daß der Stoffbedarf des Organismus in demselben Alter verschieden ist, je nach Körpergröße, je nach Muskel- und Hirnkraftaufwand, nach der Summe der beim Athmen verbrauchten Bestandtheile des Blutes, nach dem rascheren oder langsameren Wachsen, nach der Temperatur und Witterung und je nach der individuellen Raschheit oder Langsamkeit des Stoffwechsels. Damit wird bewiesen sein, daß wir dem Kinde hinsichtlich der Nahrungsmenge einen gewissen Spielraum lassen müßen; es schadet auch gar nichts, wenn hinundwieder dem Magen ein stärkeres Pensum aufgegeben wird, sobald nur keine wirkliche Indigestion, Diarrhöe u. s. w. eintritt und in den nächsten 24—48 Stunden strengere Diät gehalten wird.

Hinsichtlich der Qualität ist keineswegs auf die Fleischkost ein so großes Gewicht zu legen, wie dies von vielen Materialisten geschieht; es ist hinsichtlich des Fleisches vielmehr zu bemerken, daß sehr fette und gewürzte Sorten im Schulalter nur ausnahmsweise zu dulden sind, daß sich regelmäßige Fleischkost bei schwächlichen, blassen Kindern schon vom vierten Jahre an recht wohl diätetisch verwenden läßt, während sie bis zum Schulalter bei sonst guter Nahrung überflüßig, in mäßiger Menge jedoch mindestens

unschädlich ist, von jetzt an aber einmal täglich und zwar Mittags als concentrirter und nicht gerade schwer verdaulicher Stoff Anwendung verdient; beim Uebermaße beobachtet man Hautausschläge, eine regere Sinnlichkeit und namentlich beim Zusammenwirken von reizender Fleischkost mit träger oder schlaffer Lebensweise vorschnelle Geschlechtsentwicklung. Von größtem Werthe ist dagegen die richtige Mischung der pflanzlichen und der thierischen Stoffe, namentlich ist die fast ausschließliche Ernährung mit Kartoffeln und schwerem Brode der Anlaß zum habituellen Vielessen, zu Unterleibsbeschwerden, zu schlechter Blutbildung und damit auch geringer Leistungsfähigkeit der Muskeln und Nerven; ebenso ist auch der für die spätere Kindheit soviel belobte Obstgenuß nur dann zweckmäßig, wenn er zum Zwischenbrode, in mäßiger Menge, neben sonstiger gemischter Nahrung geschieht und besonders Kindern mit Vollblütigkeit oder trägem Stuhlgang, oder zur heißeren Jahreszeit empfohlen wird. Viel verdaulicher ist das gekochte Obst, welches daher eine ganz zweckmäßige Zuspeise bei den Hauptmahlzeiten bildet und mit den verschiedenen sämmtlich nicht sehr nahrhaften, die Darmausleerung bethätigenden Blätter- und Wurzelgemüsen abwechseln kann. Die sehr stickstoffreichen Hülsenfrüchte eignen sich nur für die kräftige Verdauung der Schuljahre, früher, etwa vom dritten oder vierten Jahre an sollten sie nur in spärlicher Menge und selten versucht werden, aber auch später verdauen nicht alle Mägen Erbsen oder Linsen, wenn sie nicht weich gekocht sind, oder gar Bohnenkerne; diese schweren Gemüse sollten daher nicht zu häufig und nur dann auf den Tisch kommen, wenn der Schüler während der Anstrengung des Magens seinen Kopf und seine Muskeln nicht gleichfalls anstrengen muß. Der Materialist preist diese Hülsenfrüchte besonders; denn sie enthalten viel Phosphor, Phosphor aber ist ein Bestandtheil des Gehirns; das Gehirn „secernirt" die Gedanken, ergo! Glücklicher Weise kann der Geistesarbeiter seinen Phosphor auch aus dem Brode und Fleische bekommen und denkt besser, wenn er seinen Magen nicht mit solchen schwerverdaulichen Dingen füllt. Von den übrigen Vegetabilien ist unser tägliches Brod als solches oder als Suppe mit Salz, Fett und Wasser oder mit Fleischbrühe zubereitet, ist ebenso die gekochte Gerste und sind die einfachen, nicht allzu fetten Mehlspeisen zur Mittags- und Abendkost, gut gebackenes, nicht mehr heißes oder feuchtes Brod überdies als Zwischenkost, bei den Armen für sich, bei den Wohlhabenden mit Obst oder Butter, mit Recht ein Hauptstück der Ernährung im ganzen Kindesalter. Reis ist ein armseliger Nahrungsstoff, der ebensowenig wie die Kartoffeln allein die Hauptmahlzeit bilden sollte, weil auch ein großes Quantum von beiden zu wenig Proteinstoffe dem Körper einverleibt.

Von den animalischen Stoffen sind Butter als Zusatz zu Brod oder Kartoffeln ganz zweckmäßig für das Zwischen- oder Hauptessen, und ist überhaupt ein mäßiger Zusatz von Fetten zu den warmen Speisen viel zweckmäßiger als ihr Ersatz durch größere Mengen stärkmehlhaltiger Substanz. Sodann behält die Kuhmilch durch die ganze Kindheit hindurch eine Hauptbedeutung als milde und leichte Nahrung und als das zweckdienlichste Getränke, wenn solches zugleich nähren soll; sie paßt daher vortrefflich für die Morgen- und Abendkost, je nach Jahreszeit oder besserm Bekommen kühl oder lau. Der Magen verlangt jedoch zur Sättigung einen derberen Zusatz, also Brod oder Semmel; ebenso ist saure Milch mit Brod ein treffliches, zugleich nährendes und kühlendes Abendessen für die warme Jahreszeit. Die Milch wird überdies leichter bei aromatischen Zusätzen verdaut, und daher ist für empfindlichere Mägen ein wässeriger Aufguß von Cacaoschalen und meinethalb ein Gemisch mit dem ins Volk gedrungenen Kaffee, weniger dem Thee, nicht zu beanstanden. Weit entfernt, die reizbare Schwäche des Nervensystems und die Gefäßerregbarkeit, bei sonstiger armseliger Kost die schlechte Ernährung als Folgen eines starken Kaffee- oder Theegebrauches selbst bei den Erwachsenen in Abrede zu ziehen, finde ich doch keinen Grund jene Mischung von Milch, Zucker und einigen Löffeln Kaffeeaufguß, welche neben Brod ein häufiges Frühstück der Schulkinder bildet, zu verbannen.

Als Getränke dient zum Stillen des Durstes am besten reines Trinkwasser, bei heftigem Durste statt eines kalkhaltigen kalten Wassers ungleich besser ein Säuerling mit etwas Zucker und Wein; also nicht einmal den Wein möchte ich unter diesen Umständen verbieten, ja ich sehe weiter keinen Grund ein, warum nicht gegen das vierzehnte Jahr angestrengt arbeitenden und zugleich mittelmäßig genährten Knaben, ohne Neigung zu Congestionen, über Mittag oder zum Vesperbrod ein Glas Landwein als das beste Hülfsmittel, das ermattete Nervensystem zu erregen, gewährt werden soll. Als allgemeiner Grundsatz hat dagegen das Verbot von künstlichen Reizen, wie starker Kaffee, Thee, wie Chocolade, wie Wein und braunes d. h. gehopftes und alkoholreiches Bier, seine Geltung.

Von den Gewürzen ist nur das Kochsalz als die Verdauung befördernder Zusatz zu unseren schweren Speisen angemessen.

Der Organismus im ganzen und die Verdauung unmittelbar befindet sich ferner besser, wenn abgesehen vom Brode und der Milch ein Wechsel unter den Speisen stattfindet und die Hauptmahlzeit nicht aus einem Gerichte besteht; das Einerlei erregt bald Widerwillen, und eine einzige Schüssel führt entweder zur Magenüberladung oder sie bietet nicht alle erforderlichen Ersatzstoffe in genügender Menge.

Die Speiseordnung ist als Grundbedingung für den hinlänglichen Appetit, d. h. die Empfindung des Bedürfnisses und der wieder erwachten Fähigkeit Nahrung aufzunehmen, und ebenso aus pädagogischen Gründen für gewöhnlich strenge einzuhalten; einzelne Ausnahmen sind insofern wohl zuläßig, als die Magenverdauung nicht allzu ängstlich an die Uhr zu binden ist. Bei dem rascheren Stoffwechsel und dem wirklich häufigeren Eintreten des Appetits darf die Nahrung nicht auf drei Mahlzeiten wie beim Erwachsenen beschränkt werden, sondern in den Vormittags- und Nachmittagsstunden ist eine Zwischenkost einzuschieben; jene kann man ausfallen lassen, sobald zum Frühstück mehr genossen werden kann und die Eßlust weniger rege wird. Ein Hauptpunct ist dabei, daß man die Kinder, wenn sie früh aufstehen, nicht hungern läßt; Hunger ist überhaupt ein Schmerz, welcher im Gesunden gegen den stärksten Willen in soweit Herr wird, als ein hungernder Mensch zu jeder ernstlichen Muskel- und Gehirnanstrengung die Fähigkeit verliert; was nach lebhaftem Hunger genossen wird, pflegt überdies schlecht verdaut zu werden; durch Hungern abhärten hat keinen Sinn. Sodann muß bei unseren deutschen Gewohnheiten die Hauptmahlzeit auf den Mittag fallen, nicht aber auf den späten Abend, um nicht beim rechtzeitigen Zubettegehen den Schlaf zu stören, oder durch langes Aufbleiben die Augen zu verderben, die Nerven zu überreizen und das frühe Aufstehen mit einem abgekürzten Schlafe zu erkaufen; daher sollte die letzte Mahlzeit ungefähr 1½ — 2 Stunden vor dem Schlafengehen genossen werden. Bei unreinlichen Kindern gebe man zu Abend keine Kartoffeln, keinen Brei, keine saure Milch, überhaupt wenig flüßiges oder die Harnmenge vermehrendes. Fügen wir noch bei, daß die einzelnen Mahlzeiten in den rechten Zeitentfernungen folgen müßen, so wird sich die Speiseordnung und der Küchenzettel im allgemeinen nach dem Vorgetragenen entwerfen lassen.

Wichtiger als ein Eingehen aufs Detail, welches doch nicht erschöpft werden könnte und sich im Leben je nach Stand und Volkssitte sehr mannigfaltig gestalten muß, sind die diätetischen Regeln über das beste Verhalten zur Essenszeit. Nie soll unter Umständen gegessen werden, wenn eine Störung der Verdauung zu erwarten ist, und selbst solche Einflüsse, welche nur das sog. gute Bekommen der Speisen stören, sollen vermieden werden. Vor allem esse man nie bei pathologischem Appetitmangel, man zwinge doch ja kein Kind, welches an Magenkatarrh mit oder ohne Kopfweh leidet, oder welches fiebert, mehr zu essen als es will; beim Fasten kehrt die Gesundheit am raschesten zurück. Nie erzwinge man den Genuß einer Speise, gegen welche eine Idiosynkrasie oder wirklicher Widerwille besteht; thatsächlich machen einzelne Speisen einzelnen Individuen Magen- oder Darmkolik, Diarrhöe, einen Ausschlag u. s. w.;

ferner besteht oft lange Zeit, nachdem eine Unmäßigkeit im Genusse einer Lieblingsspeise oder das Essen bei gestörter Verdauung üble Folgen gehabt hat, oft ohne Erinnerung an das einzelne Factum, ein Widerwillen gegen denselben Stoff; ebenso bekommen uns vollkommen fremde Speisen um so schlechter, wenn wir sie ohne rechte Lust genießen; angegangenes Fleisch oder faule Eier verschmäht der gesunde Instinct mit Recht. Unter allen diesen Umständen zwinge man die Kinder nicht zum Essen wider Willen; etwas anderes ist die Weigerung des verwöhnten Gaumens, welcher sich nur mit Lieblingsspeisen kitzeln will; eine solche ist allerdings nicht zu dulden und muß das Verzehren eines mäßigen Quantums sogleich oder bei der nächsten Zeit, alsdann ohne Ersatz des ausfallenden, durchgesetzt werden; wenn man über den Grund des Widerspruches zweifelt, so gebe man von den übrigen Speisen nur so viel, als zum Stillen des Hungers genügt, und recht wenig von der Lieblingsspeise. Sodann sollen während des Essens, das keine rohe Abfütterung, sondern auch für das ältere Kind ein gewisser Genuß sein soll, schon wegen der Verdauung, alle Speisen gut zerkaut und soll auch kein Getränke hastig verschlungen werden, überdies aber muß eine heitere und zufriedene Stimmung mit einer gewissen Ruhe durch das Beispiel der Eltern auch bei den Kindern gepflegt werden; diese und die Sammlung durch Gebet segnet die Mahlzeit. Im Aerger genieße man gar nichts und ebenso verhüte man jede stärkere Anstrengung unmittelbar vor Tisch und wenigstens nach den Hauptmahlzeiten in den nächsten Stunden; ebenso dulde man keine enge Kleidung, welche das Athmen und die Ausdehnung des Magens hindert. Eine zu heiße Nahrung, ebenso der Wechsel zwischen heißem Essen und kaltem Trinken stört die Verdauung und scheint nicht ohne Einfluß auf die Verderbnis der Zähne; besser trinkt man daher erst nach Tisch, aber auch jetzt ist ein Uebermaß des getrunkenen Wassers für den Magen nachtheilig.

Bei Kindern mit schwacher Verdauung, mit Neigung zu Diarrhöe oder gegentheils zur Hartleibigkeit sind in der Diät Aenderungen zu treffen, welche der Arzt zu bestimmen hat; besonders auch achte man bei schlechten Zähnen auf den Zustand des Magens; ebenso ist beim Eintreten eines Zöglings in ein Erziehungshaus der plötzliche Wechsel der Diät und ganzen Gewohnheit für die Digestion gefährlich.

In Bezug auf das Geschlecht sollte man vor der Entwicklung der Regeln, also im geschlechtlich indifferenten Alter keinen absoluten Unterschied zwischen Knaben und Mädchen aufstellen, und am wenigsten sollte man auf die Verzärtelung des „zarten" Geschlechtes durch eine allzugewählte Diät hinarbeiten; bei Zimmergefangenen wird freilich Eßlust und Verdauung schlechter sein als bei der natürlichen Erziehung, welche Luftgenuß und Bewegung gestattet; im Gegentheil sollte man eher beim Weibe, dessen Magen während der Schwangerschaft für zwei Organismen Stoff zu bereiten hat, auf eine recht kräftige Verdauung hinwirken.

An das Vorige schließt sich an die diätetische Pflege der Zähne; sie bedarf hier um so mehr einiger Worte, als die Zahnfäule mit ihren Schmerzen, ihren Mundentzündungen, ihrem üblen Geruch, ihrem wechselseitigen Zusammenhange mit Verdauungsstörungen und mit ihrem Geleite von erforderlichen operativen Hülfen für einen großen Theil der Jugend zur Plage wird und dem erwachsenen Alter den theilweisen Verlust des Apparates zum Kauen oder auch zur vollständigen Articulation der Laute und meist eine Entstellung überliefert. Schon beim zweiten Zahnen ist für ein richtiges Aneinanderreihen und die Richtung der Zähne Sorge zu tragen und sind von jetzt an alle Mittel zu benützen, um die Dauerhaftigkeit der Zähne zu befördern; dazu gehört der Schutz des Schmelzes vor dem Zerspringen, indem man nie zu kalte und zu warme Speisen und Getränke einnimmt und noch weniger auf einander rasch folgen läßt, und indem man das Kauen und Knacken sehr harter Stoffe, wie der Nüsse, verbietet; ferner ist die Ablagerung von Mineraltheilen und Schleim zwischen Zahnhals und Zahnfleisch und weiter die chemische Einwirkung von die Zahnsubstanz auflösenden oder ihre Fäulnis durch Gärung einleitenden Stoffen abzuhalten: also keine allzu

sauren Dinge zum Zerkauen oder Trinken und eine tägliche Reinigung der Mundhöhle und der Zähne mittelst einer weichen, in laues Wasser getauchten Bürste; bei schlaffem Zahnfleisch oder bei Neigung zu sog. Weinsteinansatz ist überdies der zeitweise Gebrauch eines reinigenden und adstringirenden Zahnpulvers geboten. Das gründliche Reinigen muß wie das Waschen zur Tagesordnung gehören und ebenso muß das Ausspülen des Mundes nach jeder Fleischspeise zur Regel werden.

Auf der andern Seite sei über die Ausleerungen bemerkt, daß das natürliche Bedürfnis nicht zu unterdrücken und daß das Eintreten desselben, namentlich bei Neigung zu Stuhlverstopfung, an bestimmte Tageszeiten zu gewöhnen ist; nur bei einer abnormen Reizbarkeit der Blase (abgesehen von Blasenkatarrh und andern krankhaften Zuständen) darf gegentheils durch absichtliches Verhalten die Häufigkeit der Ausleerungen überwunden werden.

2. Athmen. Auf die große Bedeutung der Aufnahme reiner Luft für die Bildung eines guten, die gesunde Ernährung und die frische Nerven- und psychische Thätigkeit vermittelnden Blutes wie auf die Gefahren eines trägen Athmens in schlechter Luft wurde wiederholt hingewiesen. Der Luftgenuß läßt sich mit der Erholung und mit der Leibesübung im Bewegungsspiel, in spätern Jahren mit dem Turnen, den längeren Gängen und Reisen verbinden, er läßt sich benützen, um die Lunge an stärkere Leistungen beim Laufen, Reden und Singen zu gewöhnen, endlich um sowohl die Luftwege selbst als die Hautnerven durch Gewöhnung an niedere oder feuchte oder sehr trockene und bewegte Luft für die atmosphärischen Einflüsse, eine Hauptursache der Erkältungskrankheiten, unempfindlicher zu machen; dabei beachte man, mit der Zunahme der körperlichen Kräftigung im Verlaufe des Schulalters wird die Gefahr der Erkältung geringer und sie wird überhaupt auch beim Aufenthalte in einer Atmosphäre unter Null sehr beschränkt, wenn man nur gesunde Kinder und diese nur in genügender Kleidung der rauhen Witterung aussetzt, bei lebhaftem, trockenem und kaltem Winde eine stärkere Anstrengung der Lunge durch Laufen und Schreien untersagt, und den Aufenthalt im Freien überhaupt nach dem Wetter kürzer oder länger bemißt, von einer Stunde ungefähr als dem niedersten Maße bis zu einer möglichst langen Dauer an Sommertagen; sodann aber ist es verkehrt, die Abhärtung fortzusetzen, wenn eine katarrhalische Reizung der Luftwege sich einstellt; durch eine gleichmäßige warme Temperatur befördert man am ehesten den raschen Ablauf des Uebels und schützt dadurch vor einer mit der Dauer desselben zunehmenden Neigung zu Rückfällen. So schwer es ist, auf eine bessere Luftbeschaffenheit in den Wohn- und Schlafzimmern der Familien zu wirken, so leicht ist es dem Pädagogen, für seine Schulzimmer und die sämmtlichen Wohnräume der Erziehungsanstalten zu sorgen; hier sei namentlich die Nothwendigkeit eines gründlichen Lüftens der Schlafzimmer zu jeder Jahreszeit und der Desinfection der Kloaken betont.

3. Körperwärme und Functionen der Haut. Zur menschlichen Gesundheit gehört ferner wesentlich die Erhaltung der Eigenwärme und nur bei einer gewissen mittleren Temperatur ist namentlich auch die ungestörte Nerventhätigkeit möglich; wer friert, arbeitet geistig so schlecht, als wer hungert, durstet oder in einer abscheulichen Luft schmachtet. Der Organismus erhält seine Eigenwärme hauptsächlich durch den von der Nahrungszufuhr und dem Athmen abhängigen Stoffwechsel, unser Verhalten gegenüber der äußeren Temperatur ist aber weiter wesentlich bedingt durch die Beschaffenheit unserer Hautdecken, und der gesunde Zustand der Haut ist der Ausscheidungen wegen wichtig für den Stoffwechsel, als Organ der Empfindungen und des Tastsinns für unser Nerven- und geistiges Leben; nach beiden Beziehungen ist es daher eine Forderung, daß das normale Verhalten der Haut durch keine äußeren Schädlichkeiten gestört werde, namentlich nicht durch solche, welche die Haut zu stark abkühlen und dadurch erkälten, oder welche sie gegentheils in eine zu starke Thätigkeit versetzen. Die richtige Pflege der Haut besitzt aber auch eine sittliche Bedeutung, insofern äußerer Schmutz so gerne mit allgemeiner, auch innerer Unsauberheit und Unordnung zusammen geht.

Die Hautdecken allein schützen jedoch in unserem Klima nur über die kürzeste Zeit des Jahres die Erhaltung der Eigenwärme, es treten daher weitere Mittel dazu, nämlich die Kleidung, d. h. die Umhüllung mit schlechten Wärmeleitern, und die Bedeckung im Schlafe, ferner die künstliche Erwärmung der äußeren Luft und die Steigerung der Eigenwärme, diätetisch namentlich durch Leibesübung. Die Differenz zwischen beiden Temperaturen wird ferner um so weniger nachtheilig, wenn die Haut nach und nach den atmosphärischen Einflüssen gegenüber abgehärtet wurde; die Abhärtung ist also ein weiterer Theil der Hautdiätetik. Auf der anderen Seite soll aber auch eine zu hohe Eigenwärme ermäßigt werden, namentlich durch Regulirung der äußeren Temperatur, der Kleidung und der Wärme erzeugenden Thätigkeiten, sodann durch directe, Wärme entziehende Mittel.

Die unentbehrlichsten Mittel der Hautpflege sind das tägliche Reinigen der unbedeckten Körpertheile mit Wasser von nicht zu kühler Temperatur, der hinlängliche Wechsel der Wäsche und eine zeitweise Abreibung des ganzen Körpers, Winters mit lauem Seifenwasser, Sommers im kalten Bade; für die Hautpflege ist aber mit dieser Beobachtung der nöthigsten Reinlichkeit noch wenig geleistet; es wird vielmehr erfordert, die ganze Hautdecke durch eine tägliche Abreibung mit einem in kühles Wasser getauchten und ausgedrückten Schwamme oder mit grobem Leintuche und durch nachheriges Abtrocknen zu reinigen und zugleich zu erfrischen und zu kräftigen; am besten geschieht diese Waschung mit der übrigen alltäglichen Säuberung vor dem Ankleiden; die Zimmertemperatur darf dabei nicht unter 14° R. stehen, keine Zugluft den entblößten Körper treffen und ehe die volle Reaction mit der Empfindung von Kraft und Behagen eingetreten ist, soll man nicht in die Kälte gehen. Für den Sommer treten an die Stelle dieser Waschungen die Bäder im Freien; wer seine Kinder nicht an die täglichen allgemeinen Waschungen gewöhnen mag, soll doch jede Gelegenheit zu den kalten Bädern und mit ihnen zur unmittelbaren Abkühlung und Erfrischung und zur mittelbaren Kräftigung und Abhärtung des ganzen Menschen benützen; vom fünften Jahre sind die Fluß- und Seebäder bei einer Temperatur von 14 — 18° R. zuträglich; bei höherer Temperatur erfrischt man besser durch Abwaschen mit kühlem Brunnenwasser oder durch ein Regen- oder Gießbad. Für die Knaben und bei der leider seltenen Gelegenheit auch für Mädchen sind die Bäder weiter zu der Muskel- und Lungenübung des Schwimmens zu benützen (s. Art. Baden.)

Diese Cultur der Gesundheitspflege ist zugleich auch die einzige durchgreifende Schönheitspflege der Haut; doch sind überdies die bei allzu reizender Kost, bei häufiger Verunreinigung namentlich der schwitzenden Haut mit Staub und wenn unbedeckte Theile durch die Sonnenhitze getroffen werden, entstehenden Ausschläge, ebenso ist die individuelle Sprödigkeit und die abnorme Talgsecretion, welche die sog. Mitesser veranlaßt, zu berühren; die unthätige Haut reibt man mit Flanell, die unreine reinigt man vom getrockneten Talge durch Abreiben mit befeuchteter, mittelfein gepulverter Mandelkleie.

Die einfachste Pflege der Haare, dieses Anhangs des Hautorgans, besteht in regelmäßigem Kämmen und Ordnen, beim Knaben im zeitweisen Abschneiden, beim Mädchen in einer künstlichen Haartracht, welche die Haare nicht zerrt, bei beiden Geschlechtern im Kühlhalten, also im Unbedecktlassen des Kopfes, wo nicht Sonnenhitze, Regen oder Kälte oder, müssen wir hinzusetzen, die Mode eine Hülle verlangen; bei trockenem Haarboden ist das einfache Olivenöl das beste Erhaltungsmittel.

Die Kleidung, welche im ersten Lebensjahre viele Wärme und eine weiche Hülle gewähren muß, darf von der Zeit an, wo das Kind sich durch lebhaftes Gehen und Bewegen und kräftiges Verdauen selbst mehr Wärme bildet, nach und nach kühler genommen werden; der Hauptgesichtspunct ist dabei, daß die Erziehung es weder im Abhärten zuweittreibt, noch durch Angewöhnen von dichter Kleidung oder durch Bedecken von Hals, Gesicht und Händen die Verweichlichung und mit ihr die gesteigerte Empfind-

lichkeit für atmosphärische Einflüsse und für den Wärmeverlust bei durchnäßten Kleidern zur Folge hat. Man wird daher gewiß Winters dichte, dunkle Stoffe in mehreren und enger anliegenden Hüllen gestatten und dagegen während der warmen Zeit den Körper kühl halten; man wird Winters wollene Strümpfe gestatten und zu keiner Zeit eine größere Körperoberfläche z. B. die nackten Schultern sammt Armen oder die Unterschenkel kühler Luft aussetzen, man wird auch die Gewöhnung an durch Schweiß oder Regen feucht gewordene Kleider höchstens auf das durchgeschwitzte Hemd ausdehnen, andererseits wird man aber den Kindern keine intensiv warmen Stoffe namentlich keinen Pelz für Hals und Hand oder gar zur Leibesbedeckung und ebenso wenig wollene Jacken für den bloßen Leib gestatten und wird bei geringen Temperaturschwankungen keinen Kleiderwechsel eintreten lassen. Weitere Puncte, die namentlich bei starkem Wachsen praktisch werden, sind der Druck enger oder zu eng gewordener Kleidungsstücke auf irgend einen Körpertheil; ebenso gehören hierher die von der Mode verlangten Zwangsstücke, welche den älteren Knaben und Mädchen aufgezwungen werden, wo nicht die eigene Modethorheit nach solchem Unverstand greift; im besondern sind bei beiden Geschlechtern leichte und lockere Binden für den Hals, so lange als möglich keine Bedeckung desselben außer dem Hemdkragen, ebenso weite Armlöcher und Aermel, ferner knappe, aber keinen Theil des Fußes durch Druck verunstaltende oder beschädigende Schuhe, für die Knaben besonders nicht zu knappe Beinkleider zu verlangen. Ueber die Schädlichkeit der Schnürbrüste für Entwicklung und Function der Lungen- und Unterleibsorgane ist man einig; ihr Anlegen vor der vollkommenen Ausbildung des Körpers und unter der Bedingung einer elastischen, die untere Rippengegend nicht einschnürenden Beschaffenheit ist aber gestattet, wenn die schwache Musculatur des Rückens neben der Kräftigung durch Uebung eine mechanische Stütze verlangt.

Die Bedeckung bei Nacht hat vom zweiten Jahre an kühler und die Unterlage härter zu werden; Congestionen und Schweiß, diese Folge der Federbetten, sind ebenso streng auszuschließen, als eine zu leichte Decke; am zweckmäßigsten ist anerkannter Maßen die bloße Bekleidung des Leibes mit einem weiten Hemde, überdies bei Mädchen mit einem Kamisol, zur Unterlage eine resistente, zugleich aber elastische, gepolsterte Matratze mit Roßhaar, bei ärmeren mit Seegras oder geschlitztem Maisstroh, zur Bedeckung Sommers eine wattirte Decke oder ein Wollteppich mit leinenem Ueberzug, Winters eine leichte Federdecke. Eine mäßige Erwärmung des Schlafzimmers ist Winters ganz angemessen; bei kühler Temperatur ist der Schlaf ebenso gestört als bei zu hoher, und die Kinder suchen Wärme durch Zusammenkauern und Verbergen des Kopfes unter der Decke; daraus folgt das Einathmen von schlechter Luft und eine Disposition zu Congestionen oder zu Schweiß, welche wahrlich bei einer Erwärmung auf 10 — 12° R. nicht zu befürchten ist.

Hinsichtlich der Zimmertemperatur bei Tage genügt die Bemerkung, daß eine Wärme von 16° R. als die für den Winter geeignetste gilt, während sonst recht wohl eine Temperatur bis zu 10 Graden und weniger, auch beim Sitzen, von Gesunden ertragen wird; ferner wird die schwüle Luft im Sommer viel weniger lästig, wenn nur für genügende Erneuerung und Bewegung derselben durch die einfachste Ventilation gesorgt ist. Unter den organischen Mitteln zur gesteigerten Wärmebildung ist die Leibesübung das angemessenste, gerade aber bei extremer Kälte wie bei solcher Wärme ist ein strenges Maß zu beobachten, um Congestionen gegen innere Theile oder eine rasche Erkältung der schwitzenden Haut zu verhüten. Für die Mädchen, welchen die verkehrte Erziehung die hinlängliche Bewegung im Freien versagt, ist gerade solche die einzige Hülfe gegen das Frösteln im geheizten Zimmer, die Nervenüberreizung durch die trockene Luft und die lästige Kälte der Füße.

4. Muskel- und Nerventhätigkeit; Arbeit und Ruhe, Wechsel der einzelnen Functionen. Die Pflege der bisher betrachteten Functionen bezieht sich auf den Apparat, dessen normaler Gang die höheren Thätigkeiten bedingt, deren richtige

Entwicklung, Kräftigung und Bewahrung selbst von noch größerem Werthe ist, indem es sich hier einerseits um den die Wirkung des Willens auf die Außenwelt vermittelnden Bewegungsapparat und andererseits um die Organe der sinnlichen Empfindung und des psychischen Lebens selbst handelt; der willkürliche Bewegungsapparat, die Muskeln sammt allen motorischen Nerven, wie die receptive und productive Nerven- und Hirn- und Seelenthätigkeit erfordern vor allem eine angestrengte Uebung, um allmählig die Höhe ihrer Leistungsfähigkeit zu erreichen und die ganze Breite ihrer Energieen zu erfüllen; ebenso erhält sich nur bei der dauernden **Arbeit** derselben ihre Energie vollkommen, aber jede willkürliche Muskel- und jede mit dem Bewußtsein verknüpfte Nerven- und Seelen-Function verlangt ebenso wesentlich **Ruhe** oder Erholung unter der Form eines veränderten oder schwächeren Thätigseins. Der oberste Satz lautet daher: übe das animalische Leben in allen seinen Formen bis zur vollsten Entwickelung, aber halte stets das rechte Maß zwischen Arbeit und Ruhe. Erst die zweite Forderung verlangt zur Erhaltung des Gleichgewichtes und mit demselben zur Erhaltung der Gesundheit des Ganzen wie seiner einzelnen Sphären die gleichmäßige Ausbildung und stetige Uebung aller Energieen und namentlich den stetigen Wechsel zwischen der productiven und receptiven und motorischen Thätigkeit.

Die Herrschaft über seinen Muskelapparat gewinnt der Mensch nur durch angestrengte Einübung der einzelnen, bei einer combinirten Bewegung zusammenwirkenden Organe und durch Beförderung ihrer Leistungsfähigkeit an sich, d. h. durch Vermehrung der Muskel- und motorischen Nervenkraft. Mangel an Arbeit der einzelnen Muskeln setzt ihre Ernährung herab und macht sie mehr oder weniger für den Willen unbrauchbar, Mangel an Leibesbewegung im ganzen stört die gesammte Vegetation, stört ebenso die normale Function des ganzen Nerven- und psychischen Lebens und wirkt endlich mächtig durch Verweichlichung und Ueberreizung oder durch Trägheit auf Gemüth und Charakter; die Intelligenz mag eine Zeit lang gedeihen, schließlich aber wird auch der Geist von der gesteigerten Sinnlichkeit oder der Kränklichkeit des Leibes oder von dem Phlegma unterjocht. Das Gegentheil erreicht die Erziehung und die Hygieine durch die rechte Muskelentwicklung und Muskelarbeit; diese Förderung der leiblich-geistigen Gesundheit, ist daher die Hauptaufgabe, erst in zweiter Linie steht die Ausgleichung der Nachtheile einer sitzenden Lebensweise und einer einseitigen Anstrengung des Geistes, erst in dritter die methodische Bekämpfung der Schwäche einzelner Muskelpartien und die möglichste Erhöhung von Gewandtheit, Muskelstärke und Schönheit der Haltung und Körperform.

Die Forderung der Muskelübung erfüllen wir, wenn wir bis ins Schulalter dem eigenen Triebe des Kindes nach Muskelarbeit unter der Form des Gehens, Laufens, Springens, Kletterns, und der mannigfaltigen selbst erfundenen oder gelehrten Bewegungsspiele ihr volles Recht angedeihen lassen, den Trägen errege man durch das Beispiel seiner Genossen und durch eigene Theilnahme an seinen Uebungen; dabei achte die Erziehung auf die gleichmäßige Uebung beider Körperhälften, besonders des linken Armes und Fußes und auf die richtige Haltung in der Bewegung wie in der anscheinenden Ruhe. Vom Schulalter an trennt sich die Aufgabe, je nachdem der Stand der Familie das Kind mehr zur häuslichen Arbeit verlangt und durch solche, oft nur zu sehr und zum Schaden des richtigen Wuchses, der gleichmäßigen Muskelentwicklung oder der ganzen Gesundheit, täglich ermüdet, oder aber die von Schule und Lernen nicht beanspruchte Zeit theils zur freiwilligen Leibesübung mittelst der gemeinsamen Bewegungsspiele, des Stelzengehens, Schlittschuhlaufens, Schlittenfahrens, zeitweise eines stärkeren Ganges, theils zu der besonders für die älteren Mädchen praktischen Uebung in sämmtlichen, möglichst viel der Bewegung dienlichen Arbeiten in Haus und Garten verwendet wird. Die bekannte Verkehrtheit unserer Tage raubt dem Mädchen viel zu frühe das heitere und heilsame Spielen und Tummeln und mit ihm den naiven Kindersinn und setzt an die Stelle der häuslichen Arbeitsbewegung das Stillsitzen in

dumpfer Stube am Nähtischchen, Stickrahmen, oder Clavier; letzteres hat wenigstens den Vorzug, daß auf gute Haltung gedrungen wird und eine gleiche Bewegung beider Arme sich von selbst ergibt.*)

Wo zu Hause die rechte mechanische Arbeit mangelt, wo man dem Knaben und dem Mädchen die freiwilligen Uebungen unter Gottes Himmel verwehrt oder beschränkt, wo anhaltendes Sitzen mit angestrengter Kopfarbeit die harmonische Entfaltung des jugendlichen Organismus zu stören droht, hier sind für beide Geschlechter die methodischen Leibesübungen und zwar vor allem das Turnen, nicht aber das für das geschlechtlich indifferente Alter ungeeignete Tanzen an ihrem rechten Platze und werden für die Kräftigung der künftigen Männer und Frauen und des nächsten Geschlechtes vieles leisten, um unserem in die Knechtschaft des Egoismus und der Ausländerei verfallenen Volke physisch wie ethisch aufzuhelfen. Jedoch ist ein guter Erfolg nur zu hoffen, wenn man vor allem das rechte Maß in der Gehirn- und Muskelarbeit und beiden gegenüber in der Erholung einhält (s. den folgenden Artikel), wenn man als den Hauptzweck die allmähliche Kräftigung des ganzen Körpers durch eine den individuellen Kräften angemessene Steigerung und eine sachgemäße Abwechselung der Uebungen verfolgt, und die volle Lust und Liebe zu einer erfrischenden, nicht aber die Erschöpfung steigernden Thätigkeit erhält. Für Mädchen muß das Turnen ganz besonders sorgfältig geleitet werden, um frische, gewandte und anmuthig sich bewegende Jungfrauen, nicht aber muskelkraftstolze, langarmige, breithändige Mannweiber zu bilden. Am häufigsten geben weiter die Fußmärsche den Anlaß zu einem gewaltsamen, eben daher schädlichen Versuche der Kräftigung und Abhärtung (s. Art. Leibesübungen und Fußreisen).

Die Entwicklung der Stärke und des Umfangs der Stimme und ihre Einübung, um dem Gedanken und Gefühle im Klang und Ausdruck zur vollen äußeren Gestaltung zu dienen, wird zu wenig beachtet; sie ist an und für sich ein werthvoller Schmuck des Lebens, und die Uebung selbst durch lautes Vorlesen, später durch Declamiren, Singen oder freien Vortrag ist eine treffliche Schule für die Lunge und ein Ersatz für die willkürliche Bewegung, von dem pädagogischen Werthe des Stoffes der Lese- und Redeübungen und der nöthigen geistigen Verarbeitung desselben nicht zu reden. Die Uebung darf aber nie bei vollem Magen, bei Beengung von Hals und Brust durch Kleider und nie bei Reizung des Kehlkopfes stattfinden. Auf das Erlernen der richtigen Aussprache wirkt man weniger durch vieles Hofmeistern, als durch gutes Beispiel.

Das letzte Stück der körperlichen Erziehung, die Erfüllung einer absoluten Bedingung des Gedeihens und Wohlbefindens, welche gerade bei der Jugend am allerunerläßlichsten ist, betrifft die hinlängliche Erholung durch den Wechsel der angestrengten Kopf- oder Muskelarbeit mit einer leichtern, freiern, der individuellen Neigung angemessenen Beschäftigung und durch die wirkliche Ruhe bei Nacht, den Schlaf (s. Art. Erholung).

Hier ist nur der Ort das Wichtigste über die Pflege des Schlafes zusammenzufassen, um so mehr als sich Verf. mit äußerster Entschiedenheit gegen die Barbarei und Unnatur des Einschnallens (Schreber, Kallipädie, S. 82. 174) in der fixirten Rückenlage aussprechen muß. An Arbeit und Ermüdung fehlt es den Tag über dem Kinde nicht, am wenigsten dem Schüler, der daher sein volles Recht auf den Schlaf und zwar den gesunden, erquickenden, allein zu neuer und frischer Geistes- und Gehirnthätigkeit am folgenden Tage befähigenden besitzt. Der Schlaf muß daher so lange dauern, als es Alter, Individualität und der Grad der Anstrengung, zumal des Gehirnes verlangt, d. h. bis ein nicht an Schlaffheit gewöhntes, aber eben so wenig in Angst und Furcht wegen des Verschlafens erhaltenes Kind von selbst aufwacht, was erfahrungsgemäß je nach Umständen nach 8—10 Stunden zu geschehen pflegt; es hat

*) Vrgl. Heidenreich, die Verkehrtheiten in der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend; Ansbach 1844.

übrigens einen unläugbaren Vorzug, vorausgesetzt daß die hinlängliche Stundenzahl gewährt wird, das Kind zu erwecken und zum alsbaldigen sich Erheben anzuhalten, weil ein langsames Aufdämmern des Wachens schlaff macht und weil um diese Zeit häufig Unterleibscongestionen sich einstellen, welche die Geschlechtlichkeit reizen. Wo frühe zur Arbeit oder Schule gegangen wird, ist daher das Zubettegehen zur rechten Zeit anzuordnen; läßt man regelmäßig zu derselben Stunde den Schlaf suchen und aufstehen, so wird durch die Gewöhnung das willige Aufwachen erleichtert; für jüngere Kinder gebietet sich das frühe Zubettelegen aus einer anderen Rücksicht; bei ihnen stellt sich mit der Dunkelheit, aber auch sonst gegen die Abendzeit das Bedürfnis des Ruhens ein und muß befriedigt werden, will man nicht die Kinder durch das erzwungene Aufbleiben mismuthig und widerwärtig machen oder, und noch schlimmer, durch allerlei Mittel künstlich aufregen und damit das Einschlafen und die gute Nachtruhe stören; so lange ein Kind den Tag über schlafen will, lasse man es gewähren und begünstige sogar diesen Zwischenschlaf bei erregbaren Naturen.

Zu den Bedingungen eines gesunden Schlafes gehört im Schulalter als weitaus wichtigste, daß keine Gehirnüberreizung durch Kopfarbeit oder durch Sorge und Angst über die Forderung der Schule das Nervensystem dauernd krank macht und daß ebenso wenig die einzelne Nachtruhe durch ein Studium nach dem Abendbrode gestört wird; wichtig ist ferner eine mäßige Abendmahlzeit, selbstverständlich ohne aufregendes Getränk, die gute Luft und richtige Temperatur des Zimmers, die angemessene Beschaffenheit des Bettes; das einzelne Schlafen im eigenen Bette, die richtige Bekleidung, eine etwas erhöhte Lage des Kopfes auf einem festen Polster und eine bequeme, nach dem Bedürfnisse wechselnde Haltung und Lage des Körpers; im natürlichen Schlafe wechselt der Mensch ohne Erinnerung an diese dunkeln Sinneseindrücke und Willensimpulse seine Lage, sobald ihm die Dauer derselben durch Druck auf einzelne Nerven, Gefäße und Eingeweide oder durch Ermüdung der in Spannung befindlichen Muskeln irgend welche Beschwerden oder unangenehme Empfindungen erregt und schon beim Einschlafen sucht der körperlich Müde eine Stellung, welche die abgearbeiteten und schmerzenden Theile am besten ruhen läßt; welche Unnatur, welcher orthopädische Fanatismus, den Schlafenden, wenn es sich nicht um eine chirurgische oder orthopädische Cur handelt, an eine bestimmte Lage selbst mit mechanischen Mitteln zu fesseln! Die ununterbrochene Rückenlage taugt vollends gar nichts, weil die anhaltende Streckung des Stammes über Tage bei Nacht zunächst die Ruhe der Streckmuskeln, also das Schlafen in gebeugter Stellung verlangt, weil die Rückenlage zu Blutanhäufung im kleinen Gehirn, in den hinteren und unteren Partien der Lunge, im Mastdarm und den Genitalien Anlaß giebt, und man bei gespanntem Bauche am schlechtesten verdaut. Wer sich auch gewöhnt, meistens auf derselben Seite zu liegen, ist dadurch noch nicht zu einer Knochenverkrümmung disponirt.

B) Oeffentliche Hygieine im allgemeinen. Die Eigenthümlichkeiten der Pubertätsperiode, welche die körperliche Erziehung zu berücksichtigen hat, sind bei den Entwicklungsjahren besprochen worden; wir haben nun weiter noch auf einen besonderen Punct beim Austreten aus der gewöhnlichen Schul- und Familienerziehung aufmerksam zu machen; derselbe führt uns zugleich auf den allgemeineren Standpunct zurück, aus welchem wir den Anfang der Erziehung im ersten Kindesalter betrachtet haben. Der Bursche von vierzehn Jahren, ebenso das Mädchen gleichen Alters kommt um diese Zeit, also lange vor seiner vollen körperlichen Entwicklung und gerade in einer zum Krankwerden geneigten Periode, in die Lehre, in einen Dienst oder in eine Fabrik; hier sehen wir nun tausendfach das mühsam erbaute Werk der leiblichen wie der moralischen Erziehung rasch oder langsam zertrümmert werden; am häufigsten beobachtet man dieses klägliche Ende bei Waisen oder unehlichen Sprößlingen; ohne eine andere Rücksicht als auf die Wohlfeilheit oder anscheinende Unentgeltlichkeit der Lehrzeit oder die Höhe des Lohnes, bei Familienkindern aus den gleichen Gründen oder aus Unverstand läßt

man ein Handwerk erlernen, zu welchem die innere Lust, die innere wie äußere Befähigung fehlt, oder welches bei der individuellen pathologischen Disposition zum physischen Verderben ausschlagen muß; oder ist das Maß der Leistungen, welches in dem Dienstverhältnisse gefordert wird, für die Kräfte zu groß. Ueber die Härte und die weiteren Gefahren solchen Geschickes ist überflüßig zu reden, wie aber helfen? Der Familie wird es immerhin überlassen bleiben, ob sie um Wohl und Wehe ihrer halberwachsenen Angehörigen sich kümmern will, nur der Rath des Seelsorgers und Arztes darf dazwischen treten; wo es sich aber um die Versorgung von Waisen oder Vaterlosen handelt, sollte die öffentliche Vorsorge auch darin sich äußern, daß über die individuell angemessene Unterkunft und den Grad der Leistungs- sowie Erwerbsfähigkeit unter Mittheilung der concreten Verhältnisse der Rath des Arztes eingeholt würde; freilich wird alsdann vorausgesetzt, daß die Alimentationspflicht mit dem 14. Jahre nicht erlischt, oder wenn, daß für ein nicht vollkommen zur Selbsterhaltung geeignetes Individuum die Gemeinde- oder Staatsfürsorge materiell einzutreten hat. Dieses Verfahren beobachten die Findelanstalten in Frankreich und Oesterreich, wenn sie ihre Pfleglinge im Alter der Geschlechtsreife ins Leben einführen.

Sodann aber wird es keines Beweises bedürfen, daß für die Gesundheit der Halberwachsenen und ebenso der Schulkinder, zugleich möglichst auch für ihr moralisches Schicksal durch die Gesetzgebung gesorgt werden muß, wo solche bei einer Fabrik in Dienste treten; leider ist das Muster von England, Frankreich und Preußen nicht überall befolgt worden.

Endlich als den Grundstein für die Erziehung der sog. Haltekinder, deren einer christlichen Zeit Hohn sprechendes Schicksal angedeutet wurde, haben wir die factische Aufsicht über die Pflegeeltern zu bezeichnen; Verordnungen leisten wenig, vieles aber die rechte Pflichterfüllung der mit solchem Amte betrauten Diener der Kirche, des Staates oder der Gemeinde. Vergl. hierüber die Werke über Sanitätspolizei und Hygieine, z. B. Pappenheim, Sanitätspolizei; Art. Arbeit und Findelanstalten. Dem letzten Stücke der öffentlichen Sorge für die Gesundheit der Kinder, der Krankenpflege, ist der Abschnitt „Kinder-Krankenpflege" gewidmet.*) Dr. R. Köhler.

Körperliche Erziehung. Pflichten der Schule in Bezug auf körperliche Erziehung. Die Bedeutung der Medicin als der Erfahrungswissenschaft vom gesunden und kranken Menschen für die Erziehung überhaupt ist anerkannt, wenn gleich den Forderungen der Aerzte in der Gestaltung der Erziehung selbst weder in Theorie noch in Praxis die volle Rücksicht geschenkt wird. Ungleich schlimmer steht es aber mit dem harmonischen Zusammenwirken der beiden gleichberechtigten Factoren für die Gestaltung der Erziehung und des Unterrichtes in der Schule und unter ihrem mittelbaren Einflusse.

Schon lange vor Lorinser hat z. B. der Schöpfer der Medicinalpolizei, Joh. P. Frank das Schulwesen vor das Forum der Medicin gezogen (System einer vollständigen medicinischen Polizei 1782—1825 Bd. VI. und Abhandlung über eine gesunde Kindererziehung; aus dem Lateinischen, 1794. 1803), und haben auch einzelne Pädagogen, zuerst Köpke (Allg. Jahrb. der Universitäten u. s. w. I. 4. S. 1 ff.) in einem kurzen Aufsatze und M. C. C. T. Weckherlin, Präceptor am Gymnasium in Stuttgart, in einer für ihre Zeit höchst anerkennenswerthen systematischen Schrift (Ueber die Einrichtung der Schulen in Rücksicht auf die körperliche Gesundheit der Jugend; Stuttgart 1799) die Wichtigkeit einer der menschlichen Natur gemäßen inneren und äußeren Einrichtung der Schule hervorgehoben; seither haben populäre Schriftsteller über Medicin, Diätetik

*) Ueber die verschiedene Stellung, welche der Diätetik als der zur Erreichung der Aufgabe der Erziehung unentbehrlichen Pflege des leiblichen Lebens in den verschiedenen pädagogischen Systemen angewiesen wird, s. die Auseinandersetzungen und literarischen Nachweisungen bei Stoy (Encyklopädie der Pädagogik § 25); vergl. d. Art. Erziehung Bd. II. S. 247. D. Red.

und Hygieine, wie Hufeland, Ideler, Nußdorf, Bock, Oesterlen, die Autoren über Sanitätspolizei, wie Wildberg, Behrend und Pappenheim, manche Specialschriftsteller über Orthopädie und besonders über Gymnastik den Gegenstand bald einseitig, bald umfassend erörtert; es erschienen auch ganz specielle Bearbeitungen der Schulhygieine nach Lorinser (Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen; Medicin. Zeitung, Berlin 1856) namentlich von A. Schreber, unter anderem in seiner Schrift: Aerztlicher Blick in die Schulen, Leipzig 1858; ebenso die in den Grundsätzen klare Schrift von Dr. H. Toggenburg (Ueber die Sorge der öffentlichen Erziehung für die körperliche Entwicklung und Ausbildung der Jugend, Winterthur 1832); von Dr. R. Froriep (Ueber den Einfluß der Schulen auf die Gesundheit, Berlin 1836) und von Dr. Schraube in zwei das Bekannte ohne viel Kritik reproducirenden Arbeiten (Die sanitätspolizeiliche Beaufsichtigung der Schulen und des Schulunterrichtes, Halle 1859; und der Artikel „Sorge für die Gesundheit in den Schulen" in Henke's Zeitschrift für Staatsarzneikunde, 1859, B. 78. S. 343—374; 1860, B. 40. S. 244—286). Auch hat es von Seiten der Staatsaufsichtsbehörden über das Schulwesen nicht an allgemeinen Instructionen und speciellen Verfügungen der einschlagenden Art gefehlt (vgl. Kirsch, Volksschulrecht, und die Hauptwerke über die Medicinalgesetzgebung der einzelnen deutschen Staaten); ebenso ist den Physikatsärzten eine sanitätspolizeiliche Aufsicht über die Schulen einstimmig zugewiesen, da und dort auch im speciellen vorgeschrieben, z. B. in Baden (Instruction v. 16. October 1844), und namentlich gab der Sturmlauf Lorinsers den Anlaß zu vielen palliativen Verbesserungen. Trotz allem dem klagen in der Gegenwart die Pädagogen, aus deren Zahl eine meines Erachtens gewichtige Stimme geradezu „die Krankheitssymptome unseres modernen Schulwesens" erörtert (Gelzers protestant. Monatsblätter 1855, V. S. 314). Es klagen die Aerzte über die verderbliche Wirkung zumal der höheren Schulen auf die physische wie psychische Gestaltung des Menschen und es klagen die Eltern über die Ueberbürdung und Kränklichkeit ihrer Kinder.

Die Ursachen dieses Sachverhaltes, welcher die Forderung einer Reform der Schulhygieine und einer bessern Ordnung des Verhältnisses von Pädagogik und Medicin enthält, liegen zum Theil sehr tief; für die höheren Schulen, mit Recht der Hauptgegenstand der Beschwerden, liegt ein Hauptgrund in der die Schulbehörden und mit ihnen die Lehrer beherrschenden modernen Richtung der ganzen Erziehung, welche die Ausbildung des Charakters und der Gesinnung und die Erbauung eines dauernden geistigen Inhaltes hintansetzt und immer mehr auf die Entwicklung der Intelligenz, auf das Vielerlei des Wissens und auf eine specielle Vorbereitung der Fachstudien hinarbeitet. Dieselbe öffentliche Meinung, welche der Schule die kränkelnden Kinder und verschrobenen unjugendlichen Charaktere der Schüler, die vielen Nerven- und Unterleibsleiden des späteren Lebens und ebenso den hohlen Wissensdünkel und das fieberhafte Haschen nach materiellem Genuß und Gewinn zur Last schreibt, dieselbe drängt nach möglichst frühem und möglichst vielerlei Wissen, veranlaßt dadurch die Häufung der Unterrichtsfächer und die naturwidrige Steigerung des Lernziels, welches am Ende der einzelnen Schulclassen und bei der letzten Schulprüfung erreicht werden soll. Am klarsten erkennt man diesen Einfluß an concurrirenden Privatschulen, welche des Zulaufes wegen im Naturwidrigen sich überbieten.

Die Grundforderung der Medicin lautet: die Schule hat die harmonische Entwicklung des ganzen Menschen, zunächst nach seiner leiblichen Seite, nicht nur nicht zu hemmen oder zu beschädigen, sondern zu fördern, sie hat demgemäß das Gleichgewicht zwischen der leiblichen und geistigen Entwicklung einzuhalten, durch ihre äußeren Einrichtungen jeder Störung der körperlichen Gesundheit entgegenzuwirken, ja direct auf deren Kräftigung hinzuarbeiten und bei ihrer inneren Gestaltung das zur gedeihlichen Entwicklung nöthige Maß der Kräfte des Zöglings zu erhalten. Diese Forderung tritt somit in Widerspruch mit der ganzen Mode. So lange die Grundanschauung nicht

wieder zum alten Humanismus zurückkehrt, nur mit dem Unterschiede, daß die Medicin als berechtigte und willkommene Rathgeberin für die Gestaltung des Schulwesens zu betrachten sein wird, bleiben die besten hygieinischen Maßregeln für die höheren Schulen Stümperei. Die weiteren Gründe der ungenügenden Schulhygieine sind auf Seite mancher Pädagogen die Unterschätzung der Tragweite schlechter Schuleinrichtungen *), die Abneigung gegen die Uebergriffe der „materialistischen" Aerzte, da und dort auch der Irrthum, die geistige Ausbildung auf Kosten der leiblichen wirke nicht wesentlich zurück auf den ganzen Menschen, also auch einschließlich seiner physischen Sphäre; auf der Seite der Aerzte mangelhaftes empirisches Studium der pathologischen Wirkungen der Schule, die Zaghaftigkeit, seine Pflicht auch da zu thun, wo man als Eindringling betrachtet wird, oder das Uebergreifen der Medicin auf rein pädagogische Fragen; auf Seite der Gemeinden unverständige Sparsamkeit; auf Seite des Staats dieselbe Engherzigkeit und die schlechte Regelung der Beziehungen zwischen den Organen der öffentlichen Gesundheitspflege und den Schulbehörden und einzelnen Schulanstalten. Dieselbe Pflicht, welche den Staat veranlaßt, das physische Wohl seiner Gefangenen unter ärztliche Aufsicht zu stellen, besteht doch wohl hinsichtlich des wirksamen Schutzes der Gesundheit in den öffentlichen wie privaten Schulen.

Von einigen Seiten werden große Erwartungen an das vorgeschlagene Studium der menschlichen Anatomie und Physiologie geknüpft; man meint, wenn die Pädagogen sich namentlich mit den physischen und psychisch-empirischen Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Kindesaltersstufen näher bekannt machen, so werde eine Umgestaltung des Unterrichts und der Erziehung in dem für die Gesundheit förderlichen Sinne nicht ausbleiben. So wenig nun auch die theoretische wie praktische Bedeutung solcher Studien verkannt werden soll, muß doch bemerkt werden, daß der genannte Hauptübelstand dadurch nicht beseitigt wird und daß ein Durcharbeiten der eigens zu dieser populären Belehrung geschriebenen Bücher, z. B. von Schreber (Anthropos) und von Hauschild (Die leibliche Pflege der Kinder zu Hause und in der Schule, Leipzig 1858) nicht ausreichen kann; gerade die Folgen einer verkehrten intellectuellen Ausbildung auf den Organismus lassen sich nur dann vollkommen begreifen, wenn man durch vieljähriges Studium und praktisches Thätigsein in der Medicin ein Verständnis für das pathologische Leben des Menschen errungen hat; ebenso können auch die Folgen mancher äußerer Schädlichkeiten des Aufenthalts in der Schule, z. B. der schlechten Luft, nur vom Fachmediciner recht gewürdigt werden.

Nicht das Hereinziehen des eigentlich medicinischen in das pädagogische Wissen möchte für die Zukunft eine Hauptaufgabe bilden, sondern daß die berufenen Aerzte die Erfahrungen über die Beschädigung der Gesundheit der Schüler mit wissenschaftlicher Strenge begründen; daher wäre der Gesundheitszustand vor und nach dem Eintreten in den Unterricht, in den verschiedenen Altersclassen derselben Schule und in den entsprechenden Abtheilungen verschiedener Anstalten hinsichtlich der Zahl der Todesfälle, der Erkrankungen und der schwächlich oder kränklich oder kurzsichtig gewordenen, endlich hinsichtlich des früheren Anfangs der Geschlechtsentwicklung zu vergleichen. Am leichtesten ließen sich solche Erhebungen an Schulen mit gemeinsamen hygieinischen Einflüssen, also an Pensionaten (im weitesten Sinne) einleiten. Genaue Forschungen über die Schulkrankheiten sind bis jetzt wenige vorhanden und im einzelnen Falle ist es oft schwierig, zu entscheiden, welche pathologische Veränderung dem Leben in der Schule und für dieselbe, oder inwieweit sie diesem und nicht anderen Einflüssen beizumessen sei. Leitpuncte für das Urtheil sind der Erweis früherer Gesundheit, der Mangel eines Causalzusammenhangs mit einer epidemischen oder einer sporadischen und aus anderen Ursachen entstandenen Krankheit, dagegen die innere Uebereinstimmung der Art der pathologischen

*) Eine richtige Grundansicht über die Gesundheitspflege in der Schule entwickelt in warmer Sprache Dr. Eberhard im Programm der Realschule zu Coburg; Ostern 1860.

Veränderung des Schülers mit den dem Schulleben notorisch anklebenden Schädlichkeiten; an solche zu denken ist man um so mehr berechtigt, als gesunde Naturen vom zweiten Zahnen bis zum Anfang der Pubertät bei natürlichen Lebensverhältnissen einer festen Gesundheit sich erfreuen.

So festen Grund nun auch die Medicin für ihre Kritik der Schule besitzt, muß sie andererseits aber auch die Wohlthaten der Zwangsschule für die öffentliche Gesundheit rühmen; denn die Volksschule ist der Wirkung nach Bewahranstalt für schlecht erzogene und behütete Kinder, Winters überdies eine warme Zufluchtsstätte und vor allem ist sie die kräftigste Schutzwehr gegen die Verderbnis des heranwachsenden Geschlechtes durch übertriebene ökonomische und besonders industrielle Arbeit, zumal in den Fabriken; aber auch der höheren Schule dankt es die Medicin, daß sie durch ihre Zucht die Jugend von manchen Ausschweifungen abhält.

Im Folgenden erörtern wir die einzelnen äußeren und inneren Verhältnisse des Schulwesens, sofern sie für die Gesundheit der Schüler von Belang sind; ein großer Theil der hygieinischen Forderungen kommt ebenso sehr dem Lehrer zu gute; nur aus dem Mangel an Sachkenntnis ist es zu begreifen, wenn in so vielen Schulen der Lehrer die wesentlichen Schutzmittel seiner eigenen frischen Kraft und Gesundheit vernachläßigt. Der Erörterung über den Unterricht mag beigefügt werden, was von der Schule für die Volksgesundheit durch Belehrung geleistet werden solle.

I. Gesundheitsgemäße Gestaltung der äußeren Verhältnisse des Schullebens. Die Forderungen gründen sich hier auf unzweifelhafte Thatsachen und ist die Medicin in der glücklichen Lage, die großen Mängel unserer Schulen und zwar fast ohne Ausnahmen der Dorf- wie der Stadtschulen durch den Vergleich mit den Schulen namentlich in den Vereinigten Staaten aufdecken und die praktische Ausführbarkeit des unumgänglichen Maßes der Verbesserungen mit demselben großartigen Beispiel belegen zu können. Es ist für Deutschland tief beschämend, daß gerade der materialistische Yankee den Schülern ihren Aufenthalt zu einem gesunden, bequemen, den Sinn für Ordnung und Reinlichkeit und die Liebe zum Lernen fördernden gestaltet, während wir selbst in vielen der neuesten und kostspieligsten Gebäude die Grundregeln der Schulhygieine, die Sorge für Licht, für reine Luft und angemessene Temperatur nicht beachtet finden. Eine Verbesserung in Deutschland muß zunächst die alten Schulgelasse, häufig in ursprünglich für andere Zwecke bestimmten Gebäuden, angreifen; auch bei beschränkten, für Neubauten unzulänglichen Mitteln läßt sich je nach den gegebenen Hauptfehlern für Sonne und Licht in den Schulzimmern durch Ausbrechen von Fenstern gegen Süden und Osten, durch Fällen der durch ihren Schatten und ihre Feuchtigkeit schädlichen Bäume in den Höfen, durch Niederlegen der Umfassungsmauern, welche dem Erdgeschoße Luft und Licht rauben, endlich für Erhellen und Lüften der Corridore durch weitere Fenster Sorge treffen; auch die sonstige Einrichtung der Schulzimmer läßt sich leicht verbessern. Ebenso kann die Ortspolizei für vollkommene Reinlichkeit der Umgebung und der Zugänge des Schulgebäudes sorgen durch Pflasterung, wenigstens des Fußsteigs, Befahren mit Kies, Wegsprechen von unbedeckten Düngerhaufen und anderen Quellen stinkender und inficirender Luft.

Sodann muß über die Bauplane neuer Gebäude ein sachverständiger Arzt gefragt werden und am besten würde überdies eine allgemeine Bauinstruction entworfen, welche die wesentlichsten hygieinischen Puncte berücksichtigt.

Schon bei der Wahl des Bauplatzes in geschlossenen Gemeinden handelt es sich um einen Punct, welcher von der ganzen Peripherie ohne zu langen oder durch Hitze, Staub, Schmutz, Glatteis und abschüssige Gassen oder Treppen beschwerlichen Weg zu erreichen ist; besonders aber bei zerstreuter Wohnart sind so viele Schulgebäude zu errichten, daß die Filialisten ohne Erschöpfung anlangen können; man berücksichtige den überaus beschwerlichen Marsch in Gebirgsgegenden mit bodenlosen oder von Schnee überdeckten Wegen.

Sodann muß dem Schulgebäude volles Licht, reine Luft und ein gewisser Grad von Stille gewährt sein; der Boden darf keine specifischen Schädlichkeiten — Malarialuft — erzeugen und soll ebenso wenig den Wänden Feuchtigkeit mittheilen; zum weiteren Schutze vor der erst in neuester Zeit (Pettenkofer) recht begriffenen Schädlichkeit der feuchten Wände muß eine steinerne Grundmauer und ein das Erdgeschoß mindestens 4′ über das Terrain erhebender Sockel aufgeführt und muß zum ganzen Bau trockenes, wenig hygroskopisches Material benutzt werden. Ebenso darf keine Schule vor dem hinlänglichen Austrocknen der Wände bezogen werden. Selbstverständlich sollte kein Schulgebäude zu anderen, namentlich störenden oder für die Kinder gefährlichen Zwecken z. B. zugleich als Kornmagazin benutzt werden.

Neben dem Gebäude bestehe ein ausschließlich zum Spielplatz bestimmter, trockener Raum, welcher zugleich als Zugang zu den Abtritten dienen kann; bei genügenden Mitteln gebe man einem Theil des Spielplatzes ein Regendach, so daß sich die Schüler auch bei schlechtem Wetter im Hofe bewegen können; sonst sind Corridore von genügender Räumlichkeit zu verlangen. Bei der Orientirung berücksichtige man den wohlthätigen Einfluß der von der Sonne durchleuchteten, erwärmten und gereinigten Luft, welcher sich besonders für die gesunde Entwicklung der jüngeren Kinder geltend macht; die rein südliche Orientirung der Vorderseite hat Sommers ihre bekannten Nachtheile, der nördlichen fehlt Sonne und Licht, der westlichen die Morgensonne; auf die Wirkung der schräg einfallenden Morgen- und Abendsonnenstrahlen auf den Gesichtssinn ist bei der leichten Abhülfe durch Vorhänge wenig Gewicht zu legen; nach allem wird sich also eine östliche oder südöstliche Orientirung am besten empfehlen; bei der wohlfeileren zweibündigen Bauart wären die jüngeren Schulclassen östlich, die älteren westlich zu legen.

Die Rücksicht auf Licht und Wärme verbietet die weit vorspringenden Dächer des sog. Schweizerstils.

Beim Bauplane ist weiter die Zahl der Stockwerke zu berücksichtigen; wenigstens die Kleinen sollten nicht über 1 oder 2 Treppen zu steigen haben. Ungleich wichtiger ist die Bemessung des für die einzelnen Schulzimmer, wo möglich zugleich der einzelnen Schulclassen zu gewährenden Flächenraumes. Die Forderung lautet: es ist so viel Raum zu geben, daß die Größe des Luftcubus einiges zur Reinheit der Athemluft beiträgt, daß ein bequemes (für die gerade Haltung wie für die Aufmerksamkeit wichtiges) Sitzen ermöglicht ist und daß überdies noch ein freier Raum zur Bewegung des Lehrers und der Schüler, endlich ein angemessener Abstand der Sitzbänke von dem Ofen und der Thüre gestattet ist. Die Berechnung ist nun hiebei insofern arbiträr, als man in der Annahme der Zimmerhöhe zwischen 10—12 Fuß schwanken, den zum Aufenthalt in der Bank nöthigen Raum nach der Zahl der Schüler überhaupt oder mit Unterscheidung der Schreibeschüler, ferner mehr oder weniger reichlich bemessen und endlich den freien Raum nach der Zahl der geforderten Gänge — vor dem Sitzplatz, hinter demselben, zu beiden Seiten und als Mittelgang zwischen zwei seitlichen Sitzreihen — als groß oder klein bestimmen kann; es kann daher bei einer und derselben Annahme der Flächenzahlen das einemal das Zimmer wegen der schlechten Zugänglichkeit der Subsellien für den Lehrer unzweckmäßig, das anderemal kann auf Kosten des bequemen Sitzens der Kinder mehr als genügender freier Raum gewonnen sein. Es ist nun nicht Sache der Medicin zu untersuchen, ob der bei unsern Architekten übliche und in einige amtliche Verordnungen übergegangene Ansatz von 6 oder gar nur 5 Quadratfuß für jeden Schüler als Durchschnittszahl genüge, sie hat nur zu überwachen, daß für den Aufenthalt in der Bank die Fläche groß genug ist, um ungezwungenes Sitzen und Schreiben zu gestatten; dazu kommt noch die Distanz vom Ofen und der Thüre.*)

*) L. Pappenheim (Handb. d. Sanitätspolizei II. 428) berechnet den fraglichen Flächenraum folgender Maßen. „Die eine Seite der Fläche, die für einen Schüler zu berechnen ist,

Die Größe des Zimmerraumes nach dem Athembedürfnisse zu bestimmen, ist unmöglich; dagegen sollte man die disponible Luftmenge für die älteren Classen durch eine größere Höhe der Zimmer vermehren.

Beim Bauplan ist ferner die genügende Breite und mäßige Steigung der Treppen und ein genügender Flächenraum der Corridore, sowie die Ventilation derselben durch Gegenöffnungen zu beachten.

In Bezug auf die einzelnen Schulzimmer verlangt die Gesundheitspflege genügende Ventilation, gleichmäßige Temperatur, Schutzmittel für das Auge und eine solche Construction der Geräthe, daß der Ermüdung, der schiefen Haltung und der Kurzsichtigkeit entgegengearbeitet wird.

Die schlechte, übelriechende Luft in unseren Schulen ist ein Hauptgebrechen; ein übler, dumpfiger, das Athmen beengender und den Kopf einnehmender Geruch ist meistens permanent; die Verschlechterung der Luft steigt nun rasch, um so mehr, je größer die relative Zahl der athmenden Menschen ist und je länger ihr ununterbrochener Aufenthalt dauert; lassen wir nach der jetzt beliebten Annahme die Menge der Kohlensäure (dem Volumen nach) als den Maßstab für die Güte der Luft in den Wohnräumen Gesunder gelten, so bekommen wir ein anschauliches Bild für die Luftverschlechterung im Schulzimmer, wenn wir den verdienstvollen Analysen von Pettenkofer entnehmen, daß die Menge der Kohlensäure, welche in der normalen Atmosphäre auf tausend Theile 0,4 Vol. beträgt, in einem großen Wohnzimmer auf 6—8 Zehntausendel, in einem besseren Schulgelasse nach bloß zweistündigem Verweilen von 70 Schülern auf 7,2 pro mille stieg. Die Hauptquellen der physikalischen und chemischen Luftverderbnis in der Schule sind der athmende Mensch selbst, indem seine Lunge der Luft Sauerstoff entzieht, dagegen Kohlensäure, Wasserdampf, häufig auch Ammoniak und Riechstoffe mittheilt, und indem seine Haut gleichfalls Wasser und organische Riechstoffe verdunstet; der Mensch vergiftet seine Atmosphäre, die daher stetiger Zufuhr von normal beschaffe-

ergiebt sich aus der Breite des Tisches + der der Sitzbank + dem Zwischenraum zwischen Bank- und Tischrand; die andere Seite der Fläche ist gleich dem Abstande beider Ellenbogen eines Knaben beim Schreiben oder Zeichnen, oder vielmehr ein wenig größer. Dieser Abstand beträgt nach meinen Messungen bei Knaben von 5—7 Jahren 19—20 Zoll; für solche von 7—10 Jahren 23 Zoll, für solche von 10—14 Jahren 24—25 Zoll, für ältere Individuen 26—27 Zoll. Die Breite des Tisches muß bei kleinen Schülern 8, bei größeren 10—12 Zoll sein, wovon, wenn die Tafel im Winkel ansteigt, ein unwesentliches Weniger für unsere Linie in Wegfall kommt; die Sitzbankbreite muß immer der Länge des Fußes des entsprechenden Alters entsprechen. Diese muß durchschnittlich angenommen werden für Knaben von 5—7 Jahren 8 Zoll, für solche von 7—10 Jahren 9 Zoll, für Knaben von 10—14 Jahren 10—11 Zoll, für Schüler von 14—18 Jahren 12 Zoll. Der Zwischenraum zwischen Bank und Tischrand muß gleich sein dem Durchmesser des Oberschenkels an der Leiste von vorn nach hinten; diese Linie beträgt (nach Schätzung) bei Knaben von 5—7 Jahren 7 Zoll, bei solchen von 10—14 Jahren 8 Zoll, bei älteren Individuen 8—9 Zoll.

Berechnet man die fraglichen Linien für das Alter von 5 Jahren, so ergiebt sich Folgendes: Ellenbogenabstand = 20 Zoll; Tischbreite + Bank + Zwischenraum = 8 + 8 + 5 = 21 Zoll; Fläche = 429 □Zoll; 100 solche Kinder brauchen somit 291 □Fuß Fläche zum Aufenthalte in der Bank."

P. setzt weiter einen freien Raum um die Gesammtheit der Bänke (291 □Fuß) von 30 Zoll Breite und ferner für einen Mittelgang eine Fläche von 22 × 2½ Fuß und berechnet sofort aus beiden Flächen den quadratischen Zimmerraum für jeden Schüler, nämlich:

für eine Person von	5— 7 Jahren	5,39 □Fuß,
„ „ „ „	7—10 „	9,75 „
„ „ „ „	10—14 „	11,71 „

das Mittel aus diesen drei Flächenzahlen beträgt somit fast 9 □Fuß. Bei der erheblichen Differenz zwischen dieser und den gebräuchlichen Zahlen (5—6 □Fuß) ist die bedeutende Quote für die Fläche des freien Raumes in Anschlag zu bringen.

ner Luft bedarf, damit ein athembares Luftgemenge erhalten bleibt. In der Schule kommen noch weiter die Darmgase und die besonders in der Volksschule oder nach einer Durchnässung sehr lästigen Ausdünstungen der Kleider und der Schuhe dazu; überdies der Staub von der Decke, den Wänden und den Bekleidungsstücken, besonders wenn in den Pausen die Wand abgerieben wird oder wenn stark beschmutzte Schuhe und Kleider beim Austrocknen und Abreiben mineralische Partikeln auf die Dielen fallen lassen; weiter sind noch die Ausdünstungen der Beleuchtungsmaterialien zu nennen.

Die schlechte Luft verräth sich zunächst bei empfindlichen Nerven durch ihren Geruch, die Eingenommenheit des Kopfes und die lästige Empfindung in der Brust, sodann durch Abspannung und allgemeines Unbehagen; bei langer Einwirkung äußert sich die Störung der Respiration und damit der normalen Blutbeschaffenheit und Ernährung durch bleiches, kränkliches Aussehen, schlechte Ernährung überhaupt, sodann nach dem Alter und der Disposition durch Nervenverstimmung oder Brustleiden bis zur Schwindsucht oder durch Scrophulose; diese besonders bei jüngeren Kindern und bei gleichzeitigem Mangel des reinigenden Sonnenlichtes.

Es kann nun hier auf die jetzige, lange nicht abgeschlossene Lehre von der Ventilation nicht eingegangen werden; dagegen muß Verf. mit aller Entschiedenheit erklären, daß die bald aus der Theorie der Respiration abgeleiteten, bald empirisch gefundenen, bald der Berechnung der Kohlensäuremenge entnommenen und nicht immer ohne Willkühr festgesetzten Principien für die Leistung der Ventilation, z. B. eine Luftzufuhr von 11 Cubikmetern für Stunde und Kopf, oder als Maßstab für die zuläßige Luftverschlechterung 1 Tausendel Kohlensäure im Maximum, nicht wörtlich auf die Behandlung der Luft in den Schulen angewendet werden dürfen; man käme sonst zu der unpraktischen Forderung complicirter und kostspieliger Ventilationsapparate. Daß unsere Schulluft der Verbesserung bedarf, ist zweifellos; bis zu welcher Menge man aber die Kohlensäure am Schlusse der Morgen- und Nachmittagsstunden anwachsen lassen dürfe, steht nicht fest, das Pettenkofersche Maximum ist zu nieder gegriffen; es bedarf daher weiterer Studien über die Leistungen der für die gewöhnlichen Schulen brauchbaren Luftverbesserungsmittel.

Ueberblicken wir das Brauchbare; die natürliche Ventilation durch die Thürspalten und Fensterritzen genügt nicht einmal für eine zweistündige Schulzeit, um so weniger, je schlechter die Luft schon beim Beginne des Unterrichts ist. Um die Ventilation während der Schulzeit zu erleichtern, ist also unbedingt ein gründliches mehrstündiges Auslüften durch Oeffnen von Thüren und Fenstern am Abende oder frühen Morgen zu verlangen; ebenso ein Lüften über Mittag. Während der warmen Jahreszeit läßt sich alsdann eine erträgliche Luft durch dauerndes Offenerhalten mehrerer oberen Fensterflügel und durch Auslüften in den Pausen erhalten; bei schwüler Luft dürfte zu versuchen sein, mittelst des seiner Länge nach von Zugluft durchströmten Corridors die Atmosphäre frischer und reiner zu erhalten; es müßen also die einzelnen Abtheilungen ihre Thüre abwechselungsweise auf den Gang öffnen.

Für die kühlere Zeit, ebenso bei lebhaftem Winde ist das Oeffnen der Fenster oder auch nur einzelner Flügel und vertical oder horizontal beweglicher Scheiben nicht zu gebrauchen, weil die stark einströmende kühle Luft die in der Nähe Sitzenden erkältet; es bedarf daher schlechterdings weiterer Hülfsmittel. Die besten sind die für die kalte Zeit zu einem Theil der Ventilation genügenden sog. Windöfen, d. h. Oefen, welche entweder im Zimmer selbst geheizt werden, oder, und für die Schulzwecke besser, welche bei äußerer Feuerung, gemäß einer eigenen Einrichtung des Rostes und einer Communication mit der Zimmerluft, ihr Feuer durch Aspiration derselben unterhalten; die Wirksamkeit dieser Oefen als Ventilatoren ist um so besser, wenn das Feuer gleichmäßig unterhalten und wenn durch gute Construction der Rauchfänge und Schornsteine, ebenso durch Klappen an den Ofenröhren das Eindringen von Rauch in die Schulgelasse verhütet wird; daneben wären noch an einigen oberen Scheiben oder neben den Fenstern

vor einer frei nach außen führenden Mauerlücke fein durchlöcherte Zinkplatten anzubringen. Die alten, geräuschvollen Radventile und ebenso einzelne bewegliche Scheiben leisten viel zu wenig. Statt die Zimmerluft durch das Feuer ansaugen zu lassen, bewirkt man einen genügenden Luftwechsel auch durch Gegenöffnungen; die kältere und reine äußere Luft, welche von der Zimmerluft im Verhältnis zur Temperaturdifferenz mehr oder weniger stark aspirirt wird, läßt man in der Nähe des Bodens neben dem äußeren Gangraume durch verticale Oeffnungen in der Seitenmauer oder, mit einer kostspieligeren Einrichtung, durch horizontale Oeffnungen eintreten, welche mittelst eines unter den Dielen erübrigten Canals mit der äußeren Luft communiciren. Zum Abzug der warmen, verunreinigten Luft hat man in der Nähe der Zimmerdecke eine Lücke im Rauchfange; eine bewegliche, sog. Arnott'sche Klappe gestattet den Abfluß der vom Rauchfang aus aspirirten Luft und verhindert das Zurücktreten des Rauches; oder man legt eine Gegenöffnung in der Decke und einen ins Freie führenden Luftschlauch an. Durch Siebbleche an den Eingangsöffnungen hindert man ein zu starkes, die Füße erkältendes Zuströmen, und durch Schieber an denselben ebenso an dem Eingang zum Luftschlauch regulirt man noch weiter die Stärke der Ventilation. Der Lehrer hat die Leistung dieser Apparate zu überwachen.

Ueber die künstlichen Einrichtungen für gleichzeitige Ventilation und Erwärmung der Zimmerluft sei nur bemerkt, daß das van Hecke'sche System — mechanisches Eintreiben der reinen und bei Bedarf mittelst eines Mantelofens erwärmten Luft und Zufuhr derselben in einem System von Canälen mit abnehmendem Durchmesser — nach Pettenkofers Versuchen in einem Münchener Schulgebäude für große und gut ausgestattete Stadtschulen brauchbar werden dürfte. Die Dimensionen der Ventilationsöffnungen hat der Architekt nach dem Kubikraum des Zimmers zu bestimmen.

Für die Luftverbesserung sorgt man ferner durch häufiges Scheuern der Bodendielen und Reinigen der Schuhe. Durchnäßte Oberkleider, Ueberschuhe und Regenschirme dürften, um das amerikanische Vorzimmer zu ersparen, an Ständern im Corridor untergebracht werden. — Schlechthin verwerflich sind arsenhaltige Anstrichfarben, wie das Schweinfurtergrün u. dgl.

Die Art der Heizung ist weiter ein Gegenstand alltäglicher Beschwerde. Noch immer sind die eisernen Oefen vorherrschend und werden auf eine Weise betrieben, daß ihre Nachtheile lästig hervortreten. Das Eisen als guter Wärmeleiter erhitzt sich viel rascher als Thon und giebt die Wärme rascher ab, dadurch wird allerdings der Feuerluft mehr Wärme entzogen und an Brennmaterial erspart; wird nun, um ein Schulzimmer auf 3 — 4 Stunden zu heizen, ein einziges Mal vor Beginn der Schulstunden ein starkes Feuer angezündet, so wird das Metall stark erhitzt, dadurch verbrennen manche in der Luft suspendirte Theile und geben einen lästigen, betäubenden Geruch, sodann entsteht durch die rasche Erwärmung eine starke Strömung der kälteren und wärmeren Luft, dadurch ungleiche Temperatur; ferner wird die Luft übermäßig trocken und endlich wirkt die strahlende Wärme nachtheilig auf die Schüler in der Nähe des Ofens, zumal wenn nicht einmal ein Ofenschirm aufgestellt ist; im ganzen bewirkt daher eine mit eisernen Oefen überhitzte Luft eine Reizung der Hautnerven und Luftwege, verursacht leicht Kopfcongestionen, diese besonders bei kalter Luftströmung auf dem Boden und bei nassen Füßen der Kinder, ferner Congestionen nach andern disponirten Organen; dauert die übermäßige Wärme an, so erfolgt Abspannung des Nervensystems, sinkt hingegen die Temperatur rasch, wenn das Feuer nicht unterhalten wird, so wird die Abnahme der Wärme bald empfindlich und zugleich wird alsdann die Luft durch die Respiration stärker verdorben, indem die auf der Temperaturdifferenz beruhende Ventilation abnimmt. Eiserne Oefen sind daher nur zu dulden, wenn die Metallfläche zur Größe des zu heizenden Raumes im richtigen Verhältnisse steht und durch fortwährendes, mäßiges Feuern in mäßiger und gleicher Erhitzung erhalten wird. An ein gleichmäßiges Feuer ist aber in den Schulen kaum zu denken, daher sind die ein=

fachen Thonöfen (Kachelöfen), welche sich weniger stark erhitzen und ihre Wärme langsamer abgeben, mit langen gewundenen Abzugsröhren vorzuziehen; weniger passen die aus Eisenblech, besonders wegen der wohlfeileren Feuerung mit Braun- oder Steinkohlen oder Coaks eingerichteten eisernen Kästen oder Cylinder mit einem Mantel aus gebranntem Thon, Ziegeln oder Backsteinen (Mantelöfen). Die neuerdings beliebten Hentschelschen Füllöfen für Braunkohlen oder Coaks geben durch das Glühendwerden des inneren Cylinders aus Eisenblech eine sehr trockene und übelriechende Luft und belästigen überdies durch ihre strahlende Wärme. Bei jedem Ofen ist für guten Zug und vollkommene Verkittung zu sorgen, damit nicht Rauch, d. h. eine durch unvollkommene Verbrennungsproducte irrespirable Luft ins Zimmer dringt. Mittelst eines Thermometers, welches ungefähr auf 15—16° R. zu zeigen hat, wird die Temperatur sicherer bemessen als durch unsere Empfindung.

Für kühle Luft im Sommer ist durch Ventilation über Nacht, rechtzeitiges Schließen der Sommerläden und Oeffnen der Zimmerthüre in den von Zugluft gefegten Corridor zu sorgen.

Weiter ist die Einrichtung der Schultische und Schulbänke in mehrfacher Hinsicht für die Gesundheit von Belang. Die Einrichtung von feststehenden einzelnen Sitzen und von Schreibtischen oder Pulten für je 1 — 2 Schüler nach amerikanischem Muster*) kann von ärztlicher Seite nicht verlangt werden, indem bei den gemeinschaftlichen Bänken und Tischen der Gesundheit die gebührende Rücksicht geschenkt werden kann. Es handelt sich um eine solche Construction, daß mehrstündiges Sitzen nicht allzusehr ermüdet, daß keine schiefe Haltung, welche zu hohen Schultern und Rückgratsverkrümmungen Anlaß giebt und überdies das richtige Sehen und die Schärfe des Gesichtes selbst beleidigt, durch die Geräthe selbst herbeigeführt wird, und daß ebenso wenig bei der unausbleiblichen Ermüdung der Streckmuskeln des Rückgrats in Ermangelung einer mechanischen Stütze für den Rücken in der Höhe der Schultern der Stamm in sich zusammensinkt, und durch den Druck auf die Unterleibsorgane Störungen im Blutlauf entstehen, und durch das Andrücken der Brust oder der oberen Bauchgegend an die Kante des Schreibbrettes das Athmen und die Verdauung behindert wird, oder daß das Kind, um die Muskeln der einen Seite ruhen zu lassen, den Rückgrat dreht und eine schiefe Haltung annimmt. Ebenso müßen die Füße in bequemer Haltung auf dem Boden oder auf einer Fußbank ruhen können, denn liegt die Bank zu nieder, so werden die Beine stark gebogen oder über einander geschlagen und dadurch entsteht Hemmung des Blutlaufs; das Uebereinanderschlagen ist überdies wegen der möglichen Reizung der Genitalien mislich; das Freihängenlassen bei zu hoher Sitzbank wird andererseits in der Dauer unbequem und für die richtige Haltung des übrigen Körpers störend. Endlich muß durch die richtige relative Höhe der Sitzbank und des Tischblattes für die Erhaltung der normalen Sehdistanz gesorgt sein. Diesen Anforderungen genügen nur Geräthe, welche nach wissenschaftlichen Bestimmungen für die verschiedenen Altersclassen verschieden gebaut sind; nähere Bestimmungen s. bei Boward, principles of school-architecture (entlehnt von Schraube: Die sanit. poliz. Beaufsichtigung u. s. w. S. 13), und bei Pappenheim, op. cit. II. 431 ff. Die einzigen speciellen Puncte, die von ärztlicher Seite weiter zu besprechen sind, handeln von der Rückenlehne und von der Aufsicht des Lehrers auf eine gute Haltung. Alle Aerzte sind einverstanden, daß jedes längere Sitzen mit aufrechter Haltung des Stammes zur Ermüdung der Rückgratsstrecker führe und daß das weitaus beste Auskunftsmittel in den als Anlaß zu schlechter Haltung, Nachläßigkeit und Bequemlichkeit viel getadelten und gerade in den höheren Schulen weggesprochenen Rückenlehnen besteht; Schreber (ärztlicher Blick u. s. w.

*) Vrgl. hierüber, wie überhaupt über die hygieinischen Einrichtungen in den nordamerikanischen Schulen und über die dortige Literatur für Schularchitektur den Art. Amerikanisches Erziehungs- und Unterrichtswesen I. 88 ff.

S. 16) hat hierin vollkommen Recht; die Rückenlehne darf überdies nicht senkrecht aufsteigen, es müßte denn die Breite der Sitzbank Raum zum Rückwärtslehnen geben, sondern soll in schräg geneigter Richtung (ungefähr 2 Zoll auf 1 Fuß) aufsteigen.

Sodann ist es gewiß eine Aufgabe der Erziehung in Schule und Haus gegen die gerade bei den Lernbeschäftigungen sich einschleichenden, zuletzt habituellen schlechten Stellungen anzukämpfen; hieher gehört schiefes Sitzen mit gedrehtem Rumpfe, ungleichem Stande der Schultern und seitlich ausgebogener Wirbelsäule — Gelegenheitsursache zu seitlichen Rückgratsverkrümmungen; sodann das Sitzen mit angedrückter Brust (ebenso solches Stehen am Pulte) — Ursache von mangelhafter Entwicklung und Function, also pathologischer Disposition der Athemorgane; endlich das Sitzen oder Stehen am Pulte mit vorhängendem Kopfe und vorgebogenem Oberleib — wichtig überdies wegen Verkürzung der Sehweite. Aber keinerlei Aufsicht genügt, wenn die Geräthe naturwidrig beschaffen sind, oder wenn das ununterbrochene Sitzen eine schmerzhafte Ermüdung bedingt. Für diese beiden Schädlichkeiten hat man die Schule verantwortlich zu machen und schon darum noch weiter entsprechende Pausen und mäßige Hausaufgaben zu verlangen; zu weit gegangen wäre es aber, auch von der Schule besondere mechanische Apparate, welche vom Lehrer zu dirigiren wären, zu verlangen; z. B. der Schreber'sche Geradhalter (Kallipädie S. 203) scheint mir unpraktisch für die Schule, dagegen sehr empfehlenswerth für die Privaterziehung, zumal wenn die schlechte Haltung schon zur Angewöhnung geworden ist.

Eine weitere Aufgabe ist die Pflege des Gesichtssinnes; am dringendsten ist sie in den gelehrten Schulen, weil diese nachgewiesenermaßen die meisten Kurzsichtigen aufweisen und weil für den gelehrten Lebensberuf die Erhaltung eines gesunden Auges von größter Bedeutung ist; dem Gegenstand wurden auch mancherlei Verfügungen (vrgl. Kirsch, op. cit. I. 77. 400) und einzelne Schriften (ibid. I. 78) gewidmet. Die Gefährdung des Gesichtes besteht, wenn das Auge durch directes Sonnenlicht, durch grelles, reflectirtes Licht oder durch die Brechung der von entgegengesetzten Seiten einfallenden Lichtstrahlen geblendet wird; daher die erforderlichen Vorhänge, keine blendenden Wandtafeln u. dgl., statt einer weißen Tünche eine solche mit einem mattgrünen oder lichtgrauen Tone, keine Stellung der Sitzbänke im rechten Winkel mit entgegengesetzten Lichtstrahlen; weiter wenn die Beleuchtung des Geschriebenen oder Gedruckten nicht genügt; daher muß schon die Stellung des Gebäudes und der Zimmer zusammen mit der hinlänglichen Dimension der Fenster für vollkommene Erleuchtung auch der entferntesten Sitzplätze sorgen, daher soll kein grelles von hinten oder von rechts einfallendes Licht die Fläche vor dem Körper oder links von der schreibenden Hand beschatten; daher muß für gute Beleuchtung in den Dämmerungs- und Abendstunden zur rechten Zeit gesorgt werden; hiezu dienen schlecht die stinkenden, matten und flackernden Flammen der Talgkerzen, gut dagegen die Flamme von gereinigtem fettem Oele — Anlaß zur Unsauberkeit — oder von gutem, aus zweckmäßigen Brennern strömendem Leuchtgase; dabei ist aber zu fordern, daß die Gasflamme der Stetigkeit wegen mit ihrer Spitze innerhalb eines Glascylinders brennt und daß das directe Licht durch eine Glocke von Milch- oder matt geschliffenem Glase gedämpft wird. Ferner leidet das Auge, wenn die normale Sehweite — bei mittlerer Druckschrift 1 bis 1½ Fuß — durch schlechte Haltung verkürzt, oder wenn die Sehaxe in schräge Richtung gestellt wird, endlich wenn das Auge bei Ermüdung angestrengt wird; hieher gehört daher kleiner oder matter Druck der Schulbücher, schlechte Dinte und die Nöthigung, zu Hause, wo die künstliche Beleuchtung meistens nicht musterhaft ist, angestrengt lesen und schreiben zu müßen.

Die Rücksicht auf die Reinheit der Luft und die Pflicht der Schule, den Sinn für Anstand und Reinlichkeit zu fördern, gebietet der leidigen, auch in den höheren Schulen so häufig arg vernachläßigten Frage von den Schulabtritten mit einigen Andeutungen zu gedenken. Abtritte im Hause, womöglich außerhalb des Corridors und hinter Doppel-

thüren oder hinter einer Thüre mit Zug; besser außer dem Hause, dann aber durch einen bedeckten Gang verbunden; die Zahl der Abtrittscabinete und Pissoirs nach der Schülerzahl und der Dauer der Pausen bemessen; Trennung beider Einrichtungen und zwar selbstverständlich für beide Geschlechter; in beiderlei Gelassen ein wasserdichter Boden mit Neigung gegen eine Rinne, durchaus keine Leisten, welche von jüngeren Kindern als gefährlich gemieden werden und die größte Unsauberkeit veranlassen, sondern Brillen, ihre Entfernung vom Boden hat der durchschnittlichen Höhe der Schulsitzbänke zu entsprechen; tägliche Reinigung, Ventilation der Cabinete und der festen Cloakgruben; statt dieser besser bewegliche Gruben (fosses mobiles) mit Vorrichtung zur Trennung des Festen und Flüssigen; bei den gewöhnlichen Gruben jedenfalls bei Abtritten im Hause und zur warmen Jahreszeit Zerstörung der stinkenden Dünste durch Eisenvitriol; endlich um die obscönen Zeichnungen und Inschriften zu vertilgen, keine hellangestrichenen oder lichten Wände, sondern ein dunkler Anstrich, etwa mit Steinkohlentheer.

II. Die gesundheitsgemäße Gestaltung der **inneren** Verhältnisse der Schule hat sich zu beziehen auf die Schutzmittel gegen eine vorzeitige und gegen eine den Kräften nicht angemessene und zugleich einseitige Anstrengung durch das Lernen in der Schule und für dieselbe, wobei zugleich die Mittel zu erörtern sind, um bei einer anhaltenden sitzenden Beschäftigung mit Kopfarbeit gleichwohl eine normale und harmonische leiblich-geistige Entwicklung zu gewähren.

Der erste Punct betrifft keineswegs nur den naturgemäßen Anfang des Schulunterrichtes, sondern wesentlich auch den rechtzeitigen Uebergang in die Abtheilungen mit gesteigerten Anforderungen und in die Stufe des Schullebens, welche eine veränderte Disciplin mit sich bringt.

Die Frage nach der Festsetzung des schulpflichtigen Alters ist nicht so einfach zu beantworten, als von Seiten der Pädagogen oder der Aerzte zu geschehen pflegt; beide haben zu beachten, daß schon für den Anfang auf das dem Alter entsprechende Fortrücken in die Abtheilungen mit strengeren Anforderungen, in das (höhere) Gymnasium, dessen Disciplin größere Freiheit für das Leben außer der Schule und hier häufig zugleich außer der Familie gewährt, endlich auf den Austritt aus der Schule und den Uebergang auf die Universität Rücksicht zu nehmen ist. Keine unreifen Studenten, keine unreifen (Ober-)Gymnasiasten, so wenig als unreife Schüler der untersten Elementarclasse. Der Eintritt in die Schule war vielleicht individuell ganz angemessen, indem eine ungewöhnlich rasche geistige oder Gesammtentwicklung den frühen Beginn des Schullebens gestattete, im Verlaufe aber bleibt die körperliche oder die geistige Entwicklung sehr häufig stehen und ein Arbeits- und ein Freiheitsmaß, welches für die Schüler aus dem normalen Alter angemessen ist, wird für den im Verlaufe durch Stillstand zurückgebliebenen zur Schädlichkeit. Hieraus folgt, der Eintritt in das Schulleben muß sich bemessen einmal nach den für die einzelnen Altersstufen gegebenen Schuleinrichtungen, sodann nach dem Maß der Anstrengung in der untersten Classe. Hiebei ist es wieder unphysiologisch, nur an die Kopfarbeit zu denken; die Anstrengung des Sitzens und die Unterdrückung des natürlichen Bedürfnisses der Kinder zur lebhaften Bewegung und zur Mittheilung durch Rede und Geberde, ebenso für die Filialisten die Strapazen des Ganges zwischen Haus und Schule fallen auch in die Wagschale; der letzte Punct spricht entschieden gegen einen vorzeitigen Anfang der Volksschule, begreiflicherweise kann aber die Rücksicht auf eine allgemeine Fixirung des schulpflichtigen Alters nicht wegfallen und liegt daher die Auskunft darin, daß die richtige Zahl von Schulhäusern aufgestellt und die durchschnittliche Entfernung zwischen diesen und den zerstreuten Wohnungen in ein Verhältnis zur physischen Leistungsfähigkeit der jüngsten Schulkinder gebracht wird. Vom Arzte verlangt man vorzugsweise die Bezeichnung des für den Schulanfang geeigneten Alters; soll nun von allen weiteren Rücksichten Umgang genommen werden, so kann sich der Arzt mit Fug auf ein physiologisches Gesetz berufen. Dasselbe lautet: das Organ der Seele, das Gehirn entwickelt sich vor andern Organen

und Systemen und erreicht im Laufe des siebenten Lebensjahres einen gewissen Abschluß, eine Ausbildung der Art, daß von jetzt an ein längeres Fixiren der Vorstellungen, überhaupt eine gesteigerte psychische Thätigkeit ohne verderblichen Einfluß aufs Gehirn selbst und auf den ganzen Organismus möglich wird. Die Consequenz ergiebt sich von selbst; bei vorzeitiger Ueberreizung des Gehirns, aber auch bei jeder späteren, sofern sie die von der Natur gesetzten Schranken überschreitet, folgt in der Regel Unheil:

> Dies feine Saitenspiel zerbrach in ihrer
> Metallenen Hand. Sie konnten nichts als ihn ermorden.

Der zweite Gegenstand veranlaßt die Aerzte zu unstatthaften Uebergriffen ins pädagogische Gebiet, zumeist zu einer Kritik der Lehrgegenstände und der Lehrmethode; Verf. hat die Grundfrage principiell anders aufgefaßt und glaubt sich strenge in seinem Gebiete zu bewegen, wenn er aus der Erörterung des Eingangs die Forderung ableitet, jeder Schulunterricht, zumal jener der höheren Anstalten, darf für die ganze Leistung der Schule, folgerichtig auch für die des einzelnen Schuljahres und der Schulwoche kein Ziel stecken, welches sich nicht ohne Störung der harmonischen Ausbildung des ganzen Menschen erreichen läßt, und zwar überall Schüler mittlerer physischer Kraft und mittlerer intellectueller Anlage vorausgesetzt. Schlecht begabte Köpfe gehören nicht in die höhere Schule; es ist für solche das größte Glück, wenn sie rechtzeitig in eine andere, ihrer vielleicht bedeutenden praktischen Begabung angemessene Unterrichtsanstalt gewiesen werden; ebenso gehören Kranke hinweg, nur darf die Schule nicht krank und kränklich machen.

Um der gestellten Forderung zu genügen, scheint man jetzt einen verkehrten, verderblichen Weg einzuschlagen, eine Erziehungsmethode zu empfehlen, welche mit Recht mit dem Namen „Treibhauscultur" verurtheilt wird. Was urtheilt man über das Beginnen thörichter Eltern, welche ihrem durch Ueberfütterung oder schlechte Kost magenkrank und siech gewordenen Kinde immer mehr von kräftiger Nahrung und von Reizmitteln einschütten, um es kräftig zu machen? Was denkt man von den Schwelgern der Cäsarenzeit, welche den Magen überluden, sodann ein Brechmittel nahmen und sofort weiter schmausten? Das Brechmittel ist doch wahrlich ein unnatürlicher Behelf, um unnatürlich den Magen überladen zu können. Mit diesem harten Beispiele ist der einreißende Wahn zu bekämpfen, als ob man eine starke oder überstarke Geistesanstrengung dadurch unschädlich machen könnte, daß man zwischen concentrirten geistigen und möglichst concentrirten körperlichen Uebungen abwechselt; jetzt 2 Stunden ein Schulpensum für den Geist, dann ½ oder ¼ Stunde ein dergleichen Pensum für den Leib, oder den Tag über geistiges, Abends leibliches Exercitium.*) Bedenke man doch, daß die sana mens und das sanum corpus in wechselseitiger Abhängigkeit stehen, daß der menschliche Organismus im ganzen nothleidet, wenn eine wesentliche Sphäre desselben mishandelt wird und daß die gänzliche Erschöpfung desselben um so früher und sicherer eintritt, wenn sein Blut und seine Nervenkraft von zwei Seiten durch ungemessenen Stoffverbrauch erschöpft werden; aber keine Vorstellung ohne Stoffverbrauch, keine Muskelbewegung ohne materiellen Umsatz, daher ist das oberste Gesetz im organischen Haushalt, zumal der Nervenarbeit die Herstellung der zur gehörigen Function uner-

*) Schreber (Aerztlicher Blick, S. 15) macht einen da und dort mit Beifall aufgenommenen Vorschlag, welcher unstreitig sehr nachtheilig werden kann; er behauptet, die gewöhnliche Ausfüllung der zehnminutigen oder viertelstündigen Zwischenpausen können den Gesundheitsrücksichten nicht genügen; nur eine dazwischen fallende ausgleichende — hier hören wir das falsche Princip laut ausgesprochen — allseitige Körperthätigkeit könne dem Bedürfnisse entsprechen; man solle daher bei mehr als zweistündigem Unterricht jedesmal nach der zweiten Stunde die viertelstündige Zwischenpause zur Vornahme eines von ihm entworfenen Cyklus von Freiübungen, die „anatomisch-systematisch die Hauptpartieen des Körpers umfassen", bestimmen.

läßlichen materiellen Qualität durch Ruhe, d. h. streng gesagt durch eine quantitative Verminderung oder eine qualitative Abänderung der Nerventhätigkeit. Haben wir die Sinnesnerven und einzelne Sphären der psychischen Nerven ermüdet, so bedürfen diese der Ruhe und je größer die Ermüdung derselben ist, je größer also das Deficit im ganzen cerebro=spinalen Nervensystem, um so weniger ermüdend darf die jetzt eintretende Uebung der motorischen und der im Contrastverhältnisse stehenden anderen psychischen Nerven sein. Erholung in diesem Sinne während des Tages und den von der Natur gesetzten Zeitraum der Nachtruhe d. h. des Schlafes müßen wir daher um so voller gewähren, je mehr wir die am höchsten organisirten, im raschesten Stoffwechsel begriffenen Sinnes= und Gehirnnerven ermüden, und erst in zweiter Linie handelt es sich darum, diejenigen Sphären des Organismus, welche während der Arbeit der höheren Nerven in ihrer Function unter das Normale zurückgesetzt werden, gleichfalls, aber nicht gewaltsam, anzuregen und dadurch das Gleichgewicht im ganzen Organismus zu erhalten; hieher gehört das Athmen, der Kreislauf, namentlich in den Beinen und dem Unterleibe, die Function des vegetativen Nervensystems und des locomotorischen Apparates. Will die Erziehung weiter gehen und durch methodische Uebung des motorischen Apparates den Körper zu einem vollkommeneren Organe des Geistes machen und diesen selbst wie jenen dadurch kräftigen, so wird die Medicin dieses Bestreben dankbarst anerkennen, insoweit es nach physisch und anthropologisch richtigen Grundsätzen geschieht. Die einzelnen Regeln lassen sich jetzt leicht aufstellen; im ganzen ist ein Wechsel zwischen Kopfarbeit und Körperübung einzuleiten und das Maß beider muß die für jede Altersstufe und die mittleren Individualitäten zur gedeihlichen Entwicklung nöthige Erholung und Ruhe übrig lassen. Diese richtige Regelung des Lebens der Schüler wird nun theils empirisch gefunden, theils ist sie physiologisch zu construiren. Einige Hauptsätze wären: das Verhalten gegenüber demselben Schüler muß wechselnd sein, wenn sich in seiner Organisation ein Umschwung einstellt; bekanntlich kommt oft der kräftige, aber fürs Lernen apathische Knabe in einen Stillstand seiner physischen, dagegen in eine rasche Entwicklung seiner intellectuellen Sphäre, und umgekehrt treten bei dem sehr begabten, dabei körperlich bald unkräftigen, bald kräftigen Knaben Zeiten des vorherrschenden physischen Wachsthums und einer psychischen Apathie ein. Ferner je jünger das Kind, um so weniger ermüde man es durch die Anstrengung des stillen und ruhigen Sitzens, gewähre daher häufig Pausen, mindestens je nach zwei Stunden und gebe dem Bewegungstriebe und dem Athembedürfnisse außer der Schule und in dieser selbst, also durch lautes Hersagen und Singen, sein Recht. Je mehr die Kopfarbeit das Maß der Gehirnkraft jeden Tag erschöpft, um so mehr sorge man für angemessene Erholung und erst wenn diese den ganzen Menschen gekräftigt hat und Lust und Liebe, d. h. Bedürfnis nach einer Leibesübung eingetreten ist, lasse man diese an die Reihe kommen, sei es durch ein Bewegungsspiel, oder durch Turnen, oder durch Baden und Schwimmen, sei es an den freien Nachmittagen durch einen tüchtigen Marsch; nie aber darf der Ermüdungsgrad die Nachtruhe, die Kopfarbeit am gleichen Abend oder für den andern Tag stören; daher müßen auch beim angestrengtesten Lernen die Schul= und Turnstunden sammt den Hausaufgaben so viele Zeit übrig lassen, daß der Schlaf zur rechten Zeit eintreten und die richtige Dauer, vom 8. bis zum 14. Jahre wenigstens 8—10 Stunden, erreichen kann, daß die Verdauung der Hauptmahlzeiten mit keiner Kopfarbeit und ebenso wenig mit einer stärkeren Leibesbewegung zusammenfällt; daher sind über Mittag mindestens 2, im Sommer 3 Stunden Ruhe und ebenso ist Ruhe nach dem Abendessen zu gewähren; ebenso soll zwischen dem Schluß der Schulstunden und dem Anfang der Hausarbeit wiederum eine Zeit *freier* Erholung von jedem Schüler *genossen*, nicht unter Angst auf die Aufgaben und den kommenden Tag durchgelitten werden. Je angestrengter die Kopfarbeit wird, um so sorgfältiger ist für den Zweck der Erholung vollkommen erfüllende Ruheviertelstunden, Ruhestunden, Ruhetage und Ruhewochen zu sorgen; unser Organismus verlangt bei Kopfarbeit ebenso für jeden Arbeitstag eine größere, für jede

ununterbrochene Arbeitsstundenreihe kleinere Pausen, wie es ihm Bedürfnis ist, von Zeit zu Zeit die hergebrachte Arbeit ganz fallen zu lassen und sich durch den Wechsel der Thätigkeit für neue Tüchtigkeit geschickt zu machen; die Medicin kann sich daher weder mit dem Vorschlage, das Gesammtmaß der Ferienzeit auf die einzelnen Wochen zu vertheilen, noch mit den hergebrachten seltenen und das für die Erholung durch Naturgenuß und Lieblingsbeschäftigung nöthige Zeitmaß überschreitenden Ferien befreunden.

III. Die Schule im Dienste der Volkshygieine. Das Schulleben giebt weitere Gelegenheit, die Gesundheit zu beschädigen oder zu befördern, jenes wenn ein ansteckendes moralisches Uebel (Onanie, s. Art. Geschlechtliche Verirrungen) oder ein solches physischer Art einem Schüler anhaftet, oder wenn der Lehrer durch eine Schulstrafe (s. diesen Artikel) eine Verletzung bewirkt, dieses wenn die Aufsicht oder der Unterricht hygieinische Zwecke fördert.

Auf die Uebertragung von Krankheiten nehmen die meisten deutschen Staaten in besondern Verfügungen, theils im allgemeinen, theils nur bezüglich einzelner Uebel, wie Krätze und Pocken, Rücksicht. Sehr allgemein wird ein Impfschein, d. h. eine Urkunde über die mit Erfolg stattgehabte Vaccination, bei der Aufnahme in die öffentlichen Schulen und Erziehungsanstalten gefordert; ebenso werden die Lehrer angewiesen, krätzige Kinder wegzuweisen, bei ihren Eltern auf Heilung zu dringen und bei Weigerung oder längerem Wegbleiben der Polizei Anzeige zu machen.*) Der Lehrer achte überdies auf die exanthematischen Fieber, auf die verschiedenen Kopfausschläge, welche theils übertragbar sind, theils durch den üblen Geruch und ihre gewöhnliche Begleitung, das Ungeziefer (Pediculus capitis), zum Aergernis werden; bei Epidemieen von Keuchhusten sollten alle, welche husten, während der Ruhr oder der Cholera alle mit Durchfall behafteten ausgeschlossen, und sollten bei diesen letzteren Seuchen die Abtritte wiederholt mit Eisenvitriol desinficirt werden; auch über andere Uebel, welche durch Gestank (z. B. Fußschweiße, Ohrenausflüsse) den Nachbar quälen, wäre mit Eltern und Arzt zu verhandeln.

Die Aufsicht des Lehrers kann ferner in der Volksschule sehr wohlthätig werden, wenn er auf geeignete Weise die Kinder d. h. ihre Eltern zur Reinlichkeit des Leibes und der Kleider veranlaßt und unsaubere Gewohnheiten unterdrückt. Eine directe hygieinische Belehrung ist meistens vorgeschrieben, sonderbarer Weise bezieht sich dieselbe nicht wie bei der barbarischen Unsauberkeit der niederen Classen in Stadt und Land zu wünschen wäre, auf die allgemeinsten und darum auch gemeinnützigsten diätetisch-hygieinischen Regeln, sondern auf ein obscures Stück der Medicinalpolizei, auf die Verhütung von Unglücksfällen durch den Genuß wildwachsender Giftpflanzen; will hierin einiges geleistet werden, so wäre vor dem Genusse aller unbekannten Früchte, Schwämme u. s. w. zu warnen und wären nur die gefährlichen, in der Umgegend wirklich einheimischen Giftpflanzen in frischen Exemplaren, minder gut in treuen colorirten Abbildungen vorzuzeigen.

Zweckmäßiger würde die Sonntagsschule benutzt, um eine gute, allgemein brauchbare Vorschrift über die Rettungsmaßregeln bei Scheintodten, Verwundeten und Vergifteten unter das Volk zu bringen. Dr. **R. Köhler.**

Kopfrechnen, s. Rechenunterricht.

Kosthaus, s. Pensionate.

Krankheiten, ansteckende, s. Körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

Krankheiten, psychische der Kinder. Nach Ausschluß des endemischen Blödsinns in der Form des Cretinismus (s. d. Artikel) und der angeborenen oder frühzeitig erworbenen sporadischen Schwachsinnigkeit verbleiben noch drei Reihen psychischer Störungen, deren Verständnis dem Erzieher nothwendig ist, soll anders eine verkehrte Behandlung solcher Kranken in der Schule und Familie vermieden und soll dem frühe-

*) Eine unvollständige Zusammenstellung s. bei Kirsch, op. cit. I. 79 ff.

ren oder späteren Uebergang in eine alsdann häufig dauernde Form der psychischen Krankheit vorgebeugt werden. Der Gegenstand bedarf um so mehr einer genauen Darlegung, als selbst die Aerzte mit dem Thatsächlichen noch sehr wenig bekannt sind.

Wir erörtern die psychischen Anomalien, welche als Prädisposition oder als Vorboten zum eigentlichen psychischen Erkranken zu beachten sind und eine besondere Regelung der Erziehung verlangen; sodann die in die Schuljahre fallenden eigentlichen Seelenkrankheiten, wobei im besondern die Lehre von einem specifischen Wahnsinn der Schulkinder zu prüfen ist; weiter die psychischen Anomalien im Gefolge von Gehirnkrankheiten. Auf die gewöhnlichen Seelenstörungen, welche von der Zeit der Geschlechtsentwicklung an häufig werden, ist in den Artikeln über Entwicklungsjahre und geschlechtliche Verirrungen Bezug genommen.

1. Schon im Alter von 7—14 Jahren, am häufigsten gegen die Zeit der geschlechtlichen Entwicklung beobachtet man eine eigenthümliche psychische Disposition, ihrem Wesen nach verwandt mit der auf der Gränze zwischen Nerven- und Seelenkrankheit stehenden Hysterie und Hypochondrie. Bei Kindern, die gewöhnlich durch Eigenthümlichkeiten und Sonderbarkeiten in ihrem Charakter und Wesen auffallen, entwickelt sich im Verlaufe eines wirklichen Unwohlseins die Neigung, den Zuständen des eigenen Körpers große Aufmerksamkeit zu schenken, die Beschwerden nervöser Art stark zu übertreiben und endlich theilweise selbst zu erdichten; wirkliche Trägheit mag oft ein Hauptgrund sein, im weiteren Verlaufe wird das Uebel aber durch verkehrte Behandlung groß gezogen; die Eltern machen großes Aufheben von den Klagen des Kindes und geben deutlich zu erkennen, wie sie mit Beiseitsetzen der gewöhnlichen Disciplin durch freies Gewährenlassen aller übeln Stimmungen und durch Erfüllung der Launen und Wünsche die Zufriedenheit und das Wohlbefinden des verzogenen Lieblings wiederherstellen wollen. Gerade wie bei den Hysterischen wird das Kind jetzt zu einer krankhaften Sehnsucht nach Mitgefühl geführt, oder es erwacht in ihm der Kitzel, durch Wichtigthun mit seinen Leiden sich immer wieder zum Gegenstand der Sorgen des ganzen Hauses zu machen. In Gegenwart der unverständigen Mutter werden alle Klagen lauter, während in ihrer Abwesenheit das Kind in bester Laune dem gewohnten Spiele sich hingiebt; während ihm das Lesen der Schulbücher Kopfschmerzen macht, ergeht es sich mit Behagen in unterhaltenden Schriften, sofern sie seinem Geschmacke belieben. Wird gegen Erwarten und Gewohntsein ein verkehrter Wunsch nicht durch sofortiges Krankwerden ertrotzt, so erfolgt leicht ein Ausbruch von Ungebärdigkeit oder bei etwas älteren Mädchen ein eigentlicher hysterischer Anfall. Der Arzt, welcher mit richtigem Blicke die Verkehrtheit der Erziehung als Hauptsache betrachtet und statt der Arzneien als Ausgangspunct der Cur die richtige moralische Zucht empfiehlt, wird meistens nicht angehört, er heißt unverständig oder hart oder eingenommen gegen das arme Kind und wird — aufgegeben!

Daß Eltern, welche das Uebel soweit gedeihen lassen, zur Heilung durch ein folgerichtiges, auf der einen Seite liebevolles, wirkliche körperliche Störungen beachtendes, auf der anderen für die übertriebenen Klagen unzugängliches und die Launen beherrschendes Verhalten nicht geeignet sind, ist klar; aber auch die gewöhnliche Schule für sich ist unpassend, insofern durch den unvermeidlichen Aerger über die Schulgenossen und die bis zu einer Art Wuth sich steigernde Empörung bei Schulstrafen die psychische Verstimmung und Ueberreizung nur gefördert wird; ebenso wenig paßt das Kind für Anstalten zur Erziehung Schwachsinniger; es bleibt nichts übrig, als die Erziehung an eine den obigen Anforderungen entsprechende Person in einer fremden, ruhigen Familie so lange zu übertragen, bis körperliche Kräftigung eingetreten ist und das Kind mit der vernünftigen Selbstbeherrschung sein besseres Ich wiedergefunden hat.

Eine andere Form, welche noch häufiger verkannt wird und bei Misbehandlung leicht in eine Entartung des Charakters oder vollständige Tobsucht übergeht, bieten Kinder mit unerklärlicher Launenhaftigkeit, unbezähmbarem Eigensinn oder zügelloser

Leidenschaftlichkeit; das Kind ist im allgemeinen wenig lenksam und während der Steigerung seines krankhaften Zustandes ist es für den Unterricht unzugänglich; häufig wird es als Beispiel von Verdorbenheit betrachtet und strenge behandelt; dann folgt zunächst die „Verstocktheit". Die schwierige Kunst der Erziehung liegt hier neben dem Beseitigen der körperlichen Störungen darin, daß man das volle Zutrauen des Kindes gewinnt und nach und nach seine krankhafte Sinnlichkeit der erstarkten Vernunft unterordnen lehrt.

Noch ist zu bemerken, daß selbst bei Kindern von wenigen Jahren auf geringfügige Veranlassungen tobsuchtähnliche Anfälle vorkommen.

Eine dritte Form endlich hängt hauptsächlich mit einer Ueberreizung des Gehirns durch Ueberanstrengung des Geistes zusammen und ist füglich zusammenzufassen

2. mit den Vorboten der eigentlichen Seelenstörung. Wenn nun Dr. E. W. Güntz in seiner werthvollen Arbeit einen specifischen Wahnsinn der Schulkinder aufstellt, weil solcher durch das genannte Moment veranlaßt werde und weil der Inhalt der Wahnbilder in directer Beziehung zu dem Schulleben stehe, so ist zu bemerken, daß noch andere gewöhnliche Gründe der Seelenstörung, namentlich erbliche Anlage, und noch andere mannigfaltige Ursachen der Kopfcongestion, wie geistige Getränke, Sonnenhitze, schwüle Schulluft, geräuschvolle Arbeitsräume im Elternhause, enge Halsbekleidung u. s. w. mitwirken, daß der Inhalt der Wahnbilder der Seelengestörten überhaupt zunächst der jedesmaligen Lebensstellung und geistigen Ausbildung entspricht, so wie daß die von Güntz geschilderten Fälle den gewöhnlichen Verlauf des psychischen Erkrankens verfolgen. Jedenfalls aber ist es eine sehr wichtige Thatsache, daß in Folge übermäßiger Anforderungen der Schule oder der ehrgeizigen Eltern oder auch infolge einer freiwilligen Entsagung von Erholung und Leibespflege, um alle Zeit und Kraft bis zur vollen Ermüdung des Gehirns dem Lernen zu widmen, nicht bloß eine Ueberreizung des ganzen Nervensystems, besonders des Gehirns, nicht bloß eine sog. Hirnentzündung, sondern auch ein somatisch-psychisches Gehirnleiden in der Form des Wahnsinns sich entwickeln kann. Besonders gefährdet sind Knaben mit erblicher Anlage zur Seelenstörung und ebenso körperlich weniger gut entwickelte, reizbare, geistig mäßig begabte Individuen. Die Krankheit äußert sich manchmal in unerwarteten, fast tobsüchtigen Zornausbrüchen neben anhaltender außerordentlicher Reizbarkeit, an welche sich Muskelunruhe und selbst der eigentliche Veitstanz anreihen kann, oder und häufiger sie beginnt mit einem Stadium der körperlichen Erschöpfung und psychischen Depression; das ganze Benehmen verändert sich, wird schlaff und zerstreut, die Leistungen in der Schule und für dieselbe nehmen auffallend ab, die Stimmung ist gedrückt, gewöhnlich sehr apathisch, für Lob und Tadel unempfindlich, gegen entschiedene Gebote wird passiver Widerstand geleistet, zeitweise jedoch tritt große Reizbarkeit ein, welche sich in zänkischem und aufbrausendem Wesen äußert. Wird nun der „verstockte Trotzkopf" zu Hause oder in der Schule strenge behandelt, so erfolgt rasch der Uebergang in die volle Erkrankung einestheils mit den gewöhnlichen Zeichen der stärkeren Ueberreizung des mit Blut überfüllten Gehirns, anderntheils mit stillen oder lauten Delirien und bei kräftigen Naturen mit zeitweisen tobsüchtigen Ausbrüchen. Die Krankheit kann in diesem Stadium geheilt werden, kann als Gehirnentzündung tödten oder unter Besserung der somatischen Erscheinungen in den vollkommenen Wahnsinn übergehen, wobei sich der Inhalt der Wahnvorstellungen begreiflicherweise nach den Erfahrungen des Kindes in seiner letzten Lebenszeit gestaltet und demgemäß vorherrschend auf Schule und Lernen sich bezieht oder auch an das Erlernte anknüpft. Bei falscher Behandlung besteht die Gefahr eines Ausgangs in Verblödung und ebenso einer Wiederkehr des Leidens nach der Genesung; ein gewöhnliches Ueberbleibsel ist die Onanie, welche sehr häufig im Verlaufe der Krankheit ausgeübt wird.

Es ist klar, daß auch hier die Verhütung nur in dem individuell richtigen Maße der Geistesanstrengung und im Vermeiden der psychischen Gehirnreizungen besteht, sowie daß zur Heilung vor allem das Unterbrechen des abstracten Lernens, die ruhige Be-

schäftigung mit angenehmen sinnlichen Warnehmungen — Leben in der Natur — und die Herstellung des Gleichgewichtes zwischen den cerebralen und vegetativen Functionen gehört; man wird daher den Kranken frühzeitig einem Arzte übergeben, welcher zur methodischen Behandlung von Seelenstörungen befähigt und äußerlich für diesen Zweck eingerichtet ist.

3. Unter den sog. somatischen Gehirnkrankheiten mit tiefgreifendem Einfluß auf Intelligenz und moralischen Charakter steht oben an die Epilepsie (fallende Sucht); besonders nach längerem Bestehen entwickelt sich häufig Unlust oder wirkliche Unfähigkeit zum Lernen, Gedächtnisschwäche und in Folge der Verrückung des Gleichgewichtes zwischen den sinnlichen Antrieben und der normalen geistigen Beherrschung derselben eine Entartung des Charakters; häufig geht den Anfällen ein ganz pathologischer Zustand voran, welcher die Unterrichtsfähigkeit ausschließt. Bei diesem Grade ist die Erziehung wie der Unterricht so individuell zu gestalten, daß der gewöhnliche Schulbesuch nicht angemessen ist. Die schwierige Aufgabe der Erziehung liegt in dem Auffinden eines Mittelweges, welcher ebenso die pathologischen Verhältnisse berücksichtigt, als die Launen, Unarten und Geistesträgheit bekämpft; Züchtigungen veranlassen leicht einen Anfall der Krämpfe. Weiter erfahren Kinder durch ein acutes Gehirnleiden, eine sog. Hirnentzündung, nicht selten eine traurige Umgestaltung ihres cerebralen und psychischen Lebens; die Abnahme des Gedächtnisses, die zeitweise Stumpfheit der Intelligenz und abwechslungsweise die abnorme Reizbarkeit oder Aufregung, sowie die mit der abnormen Disposition des Gehirns gegebene Gefahr der Schläge an den Kopf müßen dem Erzieher und Lehrer solcher Kinder gegenwärtig sein.

Literatur: Dr. Ch. West, über Epilepsie, Blödsinn und Irrsinn der Kinder; Journ. für Kinderkrankh. XXIII. Juli u. August 1854, S. 1—39; Brierre de Boismont, Gazette hebdom. 1858, Nr. 26; Dr. E. W. Güntz, „der Wahnsinn der Schulkinder, eine neue Art der Seelenstörungen"; Zeitschr. für Psychiatrie, 1859. XVI. S. 187—221. Dr. R. Köhler.

Krankheiten, Verhalten bei Krankheiten. Die Krankheiten als normwidrige Zustände bedingen in den allgemeinen, auf normal beschaffene Individuen berechneten Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichtes Abänderungen, sobald die physischen oder psychischen Störungen eine der Voraussetzungen für die gewöhnliche pädagogische Einwirkung und Führung abändern. Dabei ist es dem Gegenstande gemäß, die psychischen Anomalien und Krankheiten von den somatischen gesondert zu betrachten und in Bezug auf die letzteren zu unterscheiden, welche Regeln sich für das Verhalten bei der Erziehung im allgemeinen und für das Verhalten des Lehrers in der Schule gegenüber kranken oder leidenden Kindern ergeben.

Die erste Frage, welche vor allem zu beantworten ist, betrifft das wirkliche Vorhandensein einer Krankheit überhaupt; bekanntlich werden manchmal leichtere Krankheiten zu Hause oder in der Schule vorgegeben, um das Schulzimmer verlassen, eine Arbeit weglegen, oder einige Tage zu Hause dem süßen Nichtsthun sich widmen zu dürfen, von bösen Buben werden aber auch schwere Krankheiten namentlich epileptische Anfälle nachgemacht; künstliche hysterische Convulsionen bei Mädchen fallen wohl nie in das Alter unter vierzehn Jahren, wohl aber beobachtet man ein Gemisch von wirklichen und von gemachten Nervenzufällen schon während der Entwicklungsjahre.

Da viele leichtere Uebel durch keine den Laien ohne weitere Beobachtung zugängliche Merkmale sich verrathen, so wird der Lehrer am besten thun, vorläufig der Angabe Glauben zu schenken, für die nächste Schulzeit jedoch, zumal bei den der Täuschung verdächtigen Zöglingen, ein elterliches, bei mehrtägiger Dauer ein ärztliches Zeugnis zu verlangen. In der Familie selbst wird man durch sorgfältige Beobachtung meistens bald ein Urtheil gewinnen; bei Zweifeln wird der Arzt entscheiden, welcher übrigens in Familien mit schlechter Erziehung, zumal bei thörichten Müttern, welche zum Spielball ihrer zuchtlosen Jungen geworden sind, einen schweren Stand hat; aus eigener

Erfahrung nenne ich namentlich die Schwierigkeit, eine simulirte Epilepsie zu erkennen und von dem Betruge die Eltern zu überzeugen.

Auf der andern Seite kann der Lehrer eine große Zahl von Krankheiten, welche wirklich auf das psychische Verhalten eine die Unterrichtungsfähigkeit beschränkende oder das ordnungsgemäße Benehmen des Schülers störende Wirkung üben, als vorhanden erkennen; er achte nur bei den hieher gehörigen fieberhaften und gastrischen Krankheiten auf das veränderte Aussehen des Gesichtes und auf die erhöhte Körperwärme; häufig entdeckt der Laie die Krankheit auch an dem raschen Wechsel der Farbe des Gesichtes, der schlaffen Haltung und der veränderten Handschrift. Fehlen diese Anzeichen, so wird der Lehrer den Schüler als gesund betrachten und behandeln; kommt zur Entschuldigung eines Fehlers eine Krankheitserklärung, so wird er, so groß auch sein Verdacht einer Unwahrheit oder Uebertreibung sein mag, doch seine Entscheidung aussetzen, bis von Hause Erkundigung eingezogen ist. Zu Gunsten dieser humanen Behandlung ist namentlich geltend zu machen, daß eine Strafe für eine wegen Krankheit entstandene Uebertretung gerade ein krankhaft gereiztes Gemüth doppelt empfindlich verletzt. Vermuthet der Lehrer dagegen nach den angegebenen Kennzeichen eine Krankheit, so wird er das Kind befragen, und wenn eine bejahende Antwort oder statt derselben ein Strom von Thränen oder Schluchzen kommt, den Patienten am besten nach Hause entlassen, da die Störung des Allgemeinbefindens bei Fiebern und die Eingenommenheit des Kopfes bei Magenkatarrhen die Anwesenheit des Kranken in der Schule für denselben zwecklos, für den Unterricht aber häufig störend macht. Bei plötzlichen Anfällen von Uebelsein, Schwindel, Ohnmacht u. dergl. lasse der Lehrer sogleich Hals und Brust von anliegenden Kleidern befreien, das Gesicht im Zimmer oder auf der Hausflur gegen die frische Luft halten und bei längerer Ohnmacht mit kaltem Wasser besprengen.

Eine weitere Reihe von Krankheiten, welche den Unterricht an sich nicht behindert, insofern aber für die Schule von Belang wird, als das Uebel beim Verkehr auf andere Kinder übertragbar ist, fällt unter den Gesichtspunct der Pflichten der Schule bei der körperlichen Erziehung (s. d. Art.). Wichtiger als diese äußerlichen Regeln sind die Grundsätze für die Abänderung der allgemeinen Erziehung, wenn der Gegenstand derselben durch Krankheit und ihre Folgen in einen abnormen Zustand versetzt ist. Die erste Bedingung, wenn mit Fug an der hergebrachten Disciplin geändert werden soll, ist also ein solches Uebelbefinden, daß seine Consequenzen mit den hergebrachten Anforderungen der Erziehung in Widerspruch treten und man nur die Wahl hat, entweder ein dem Verhalten des Kranken nicht angemessenes, bloß unbilliges oder das Uebel und seine einzelnen Erscheinungen steigerndes Gebot oder Verbot aufrecht zu halten, oder von demselben abzugehen. Setzen wir den Fall — um ein tägliches Beispiel zu nehmen —, ein Knabe ißt ungerne gekochte Möhren (gelbe Rüben), weil sie ihm nicht munden, und so oft dieses Gericht auf dem Tisch erscheint, muß das kategorische Gebot: „du issest" eintreten; derselbe Knabe wird krank und zwar leidet er an einem starken Gastricismus; jetzt sind die Möhren wegzulassen, weil der Magen sie nicht verdauen würde; gesetzt aber derselbe Knabe würde von einem schmerzhaften Muskelrheumatismus befallen, ohne alle Behelligung des Magens, so läge wohl ein Grund vor, ihn nach seinem Wunsch aus einem kalten in ein geheiztes Schlafzimmer zu bringen, aber ganz verkehrt wäre, aus Mitleid mit seinen Schmerzen ihn mit den misliebigen Möhren zu verschonen; ein Grund würde in der Krankheit vielleicht dann gefunden, wenn er einige Nächte schlaflos zugebracht hätte und dadurch in große Nervenreizung gefallen wäre; denn unter diesen Umständen mag ihm das im gesteigerten Aerger genossene Gemüse schlecht bekommen.

Es mag hieraus zugleich erhellen, wie die unendliche Mannigfaltigkeit der vorkommenden Fälle die Aufgabe stellt, allgemeine und daher allgemein anwendbare Gesichtspuncte zu suchen. Die abnormen Bedürfnisse und das abnorme Betragen des Kindes

sind einmal abhängig von der Art und dem Grade der Krankheit, worüber der Arzt Belehrung ertheilen kann; sodann vom Alter des Kindes, indem im allgemeinen das Kind um so ungebärdiger wird, je jünger, also je weniger es zur Unterscheidung und deutlichen Bezeichnung seiner Beschwerden befähigt und je weniger es in der Beherrschung seiner Sinnlichkeit geübt ist; sodann ist vom allergrößten Einfluß die frühere Erziehung und bei längeren Leiden das Benehmen der Pflegenden während der Krankheit selbst; die Aerzte kennen ganz genau ihre Familien, wo die an Befriedigung ihrer Launen und Regellosigkeit gewöhnten Kinder ihre Krankheitszeit sich selbst und ihrer Umgebung zur Qual machen, und anderntheils solche, deren Kinder prompt die Arznei nehmen und sich in jeder Hinsicht auch bei schweren Leiden verhältnismäßig fügsam und geduldig beweisen; sie machen aber auch die Erfahrung, wie das Kind im Verlaufe um so verwöhnter und bei Versagung seiner Wünsche um so heftiger wird, je mehr die wirklich gebotene Rücksicht auf des Kranken Bedürfnisse und das Mitleid der Mutter wie der ganzen Umgebung den Wünschen desselben nachgekommen ist und ihm die Ueberzeugung von der Wichtigkeit seiner Person und der gebietenden Gewalt seiner Bedürfnisse und Launen eingepflanzt hat. Vorher verzogene Kinder, ebenso die erst im Laufe der Krankheit verwöhnten lassen sich während der Krankheit selbst nicht zur Ordnung bringen; ein solcher Eingriff in die usurpirten subjectiven Rechte des Kindes setzt es in eine bei jedem ernstlichen Fieber nachtheilige Aufregung; das aber ist zu leisten, daß ein relativ wohl erzogenes, an Unterordnung seines Willens und strenge Ordnung gewöhntes Kind auch durch die kranken Tage nicht weit aus der Bahn des Gehorsams und der Zucht gebracht wird und daß es nach der Genesung zur alten Ordnung zurückkehrt.

Hiezu ist zwischen den wirklichen Bedürfnissen des Kranken und seinen arbiträren Wünschen, zwischen wirklichen Beschwerden und ihrer Uebertreibung, zwischen pathologischer Verstimmung und Heftigkeit und bloßer übler Laune zu unterscheiden und demnach zu bemessen, was zu gewähren und zu versagen ist; im allgemeinen weiche man dabei von den hergebrachten Regeln nicht ohne Grund ab, was man aber fordert, suche man in schonender Weise zu erreichen, und wenn man etwas abschlagen muß, so benütze man nach Umständen den Kunstgriff, die Aufmerksamkeit abzulenken. Man unterstütze auch über das Kranksein den Sinn des Gehorsams, indem man strenge die diätetischen Gebote des Arztes einhält, keine ärztlich verbotene Näscherei zuläßt, und mit Nachdruck, aber ohne äußere Gewalt auf dem Einnehmen der Arzneien zur festgesetzten Stunde beharrt; sodann aber gebe man auch keinen äußeren Anlaß zu unerfüllbaren Wünschen, vermeide ja im Zimmer des Kranken für ihn Verbotenes zu genießen und lasse keine Besuche zu, welche das Kind durch thörichtes Benehmen in Aufregung setzen; endlich suche die Mutter und was sonst dem Kind am nächsten steht, das Mitleid und den Eifer, dem Kinde alles Thunliche zu gewähren, verständig zu beherrschen. Nur gegen das tödtliche Ende schweigen die Rücksichten der Erziehung, wohl aber hat jetzt der Arzt zu wünschen, daß nicht durch ungeeignete Genüsse und Reizmittel der Todeskampf verlängert, und der Menschenfreund, daß nicht durch fassungslosen Jammer dem Kinde der letzte Kampf noch mehr erschwert werde.

Bei der Wendung zur Genesung kommt, um diesen trefflichen Rath Schrebers verbotenus zu entlehnen, viel darauf an, daß man nach überstandener Krankheit zur Wiedereinsetzung der alten Ordnung die ersten Tage des frisch erwachenden Gesundheits- und Kraftgefühles des Kindes benützt. In dieser Periode, wo das Kind gleichsam ein neues Leben beginnt, dessen Ordnung auch nun wieder für die Folge maßgebend wird, lassen sich die etwa entstandenen Abweichungen und Lücken der Gewohnheit mit Leichtigkeit ausbessern; man ist dann in wenigen Tagen wieder auf dem früheren Standpuncte.

Vgl. Schreber, Kallipädie S. 66 ff. und die Artikel Abneigung und Gehorsam.

Dr. R. Köhler.

Kreisschulen, s. Schulbezirk.

Kreisschulinspector, s. Schulregiment.

Krüsi, s. Pestalozzi.

Küsterstelle, s. Besoldung (S. 592 f.).

Kunst. Von der Kunst ist hier nur als von einem Erziehungsmittel und zwar im allgemeinen zu handeln. Es bleiben also einerseits ausgeschlossen rein theoretische Erörterungen über das Wesen der Kunst, und können diese nur in ihren Resultaten als Lehrsätze aus der Aesthetik eine Stelle finden, andererseits ins einzelne gehende methodische Regeln für die Behandlung der verschiedenen Künste im Unterricht, und kann in dieser Beziehung auf die Artt. Deutsche Sprache, Classische Schullectüre, Clavierspiel, Gesang, Bilderbücher, Zeichnen u. a. hingewiesen werden. Und auch in Bezug auf unsere in solcher Weise begränzte Aufgabe werden wir großentheils nur eine Nachlese zu dem Art. „Aesthetische Bildung" zu geben haben, indem im wesentlichen derselbe Gegenstand, welcher dort vorzugsweise vom Standpuncte des zuerstrebenden Erziehungsresultates betrachtet wurde, hier eben vom Standpuncte des Erziehungsmittels zu beleuchten ist.

Hier ist nun vor allem hervorzuheben, daß die Kunst ein Erziehungsmittel in jenem engsten und zugleich niedrigsten Sinne nicht ist, in welchem unter Mittel eine Sache verstanden wird, die, an sich werthlos, nur Werth hat in Bezug auf eine andere, den durch jenes Mittel zu erreichenden Zweck, und welche nach Erreichung dieses Zweckes als völlig werthlos aufgegeben werden kann, wie etwa nach Vollendung des Gusses der Glocke die Form zerschlagen wird. Wie die Erziehung zwar immer hinarbeitet auf ein künftiges Ziel, diesem aber doch die Gegenwart des Zöglings nicht aufopfern darf, sondern darnach zu trachten hat, daß, was die Zukunft von dem Zöglinge fordert, erreicht werde durch Erfüllung der Forderungen, welche auf der jedesmaligen Lebensstufe des Zöglings naturgemäß an dessen Erziehung ergehen: so muß die Erziehung auch möglichst sparsam sein im Gebrauche jener an sich werthlosen Mittel; vielmehr müßen die Mittel, welche sie anwendet, in sich einen bleibenden Werth haben, sie müßen, während sie von einem Gesichtspuncte aus als Mittel erscheinen, von einem andern aus selbst als Zweck sich darstellen, wie z. B. die Kunst einerseits ein Mittel zur Bildung des Gefühls ist, andererseits aber auch die Bildung des Gefühls ein Mittel zu vollkommenerem Kunstgenuß. Dann treten die Erziehungsmittel in ein System der Wechselwirkung zusammen, durch welches eine in allen ihren Momenten und Factoren bedeutsame und lebendige harmonische Gesammtbildung erreicht wird. Bei keinem anderen Gegenstande ist es so einleuchtend, wie bei der Kunst, daß sie nur in diesem allgemeineren und höheren Sinne ein Erziehungsmittel genannt werden kann, indem ihr eigentlichstes Wesen schon der Beziehung auf einen äußeren Zweck widerspricht.

Wie bedeutend nun auch die Kunst thatsächlich auf die Erziehung des Menschen eingewirkt hat, so hat doch die pädagogische Theorie der Bedeutung der Kunst als eines Erziehungsmittels volle Gerechtigkeit noch nicht widerfahren lassen. Die Pädagogik faßte ihre Zwecke zu beschränkt, vereinzelt und äußerlich, als daß sie sich hätte aufgefordert fühlen können, die Kunst, welche in idealer Höhe über solchen Tendenzen schwebte, auf dieselben zu beziehen, oder, wenn es gleichwohl geschah, so geschah es nicht ohne Beeinträchtigung des wahren Wesens der Kunst; sie mußte ihre eigenthümliche Größe und Herrlichkeit ablegen, um den kleinen Absichten der Pädagogen zu dienen. Bei keinem Volk ist die Kunst ein so wesentlicher Factor der nationalen Bildung gewesen, wie bei dem griechischen, und doch erstaunt man, wie dürftig und unbefriedigend das ist, was seine pädagogischen Theoretiker, welche zugleich seine größten Philosophen sind, über den Einfluß der Kunst auf die Erziehung vorzubringen haben. Plato, der selbst so wenig verläugnen kann, daß er von der Poesie her zur Philosophie gekommen ist, und der in seinen Dialogen die eingehendsten Entwicklungen giebt über das Wesen des Kunstschönen, macht doch in seinem pädagogischen System die Kunst nur zum Aschenbrödel der politischen Erziehung im Haushalt seines idealen Staates. Die Kunst ist

ihm Nachahmung der Natur und als solche doppelt verdächtig, einerseits weil sie auch das Schlechte und andererseits weil sie mit täuschendem Scheine nachahmt und darum zur Gemeinheit und zur Lüge verleiten könne. Den pädagogischen Werth des Fabeldichters schlägt er höher an, als den des geübtesten und gewandtesten Dichters, und daß Homer der eigentliche Lehrer der Griechen sei und bleiben müße, will er nicht gelten lassen, sondern zieht seinen Gesängen als Gegenstand des Unterrichtes die Gesetze des platonischen Staates vor. Ueberhaupt aber sollen die Vorsteher des Staatserziehungswesens die Jugend vor poetischer Contrebande schützen und nur, von mindestens fünfzigjährigen wackeren Bürgern verfaßte, Hymnen auf die Götter und Loblieder auf gute Menschen einlassen. Auch des Aristoteles freiere Theorie bleibt zu sehr im Begriffe der Naturnachahmung befangen, und nur der Musik im engeren Sinne, weil auf sie dieser Begriff am wenigsten Anwendung findet, schreibt er, wie sein großer Vorgänger, wenn sie richtig betrieben wird, einen unmittelbar heilsamen Einfluß auf die Herstellung der rechten Seelenstimmung zu. Wenn aber selbst die Weisesten des griechischen Volkes, bei welchem die Kunst die ausgezeichnetste Pflege gefunden hat, bei der Schätzung des pädagogischen Werthes derselben durch Beziehung auf äußerliche Zwecke verhindert wurden, zugleich die Selbständigkeit und eigenthümliche Würde der Kunst unverletzt zu lassen, so dürfen wir eine solche Wahrung des Rechtes der Kunst von dem praktischen Römervolke um so weniger erwarten. Cicero und Quintilian kommen über den Einfluß, den die Dichtkunst, bei gehöriger Scheidung des poetischen Gebietes von dem oratorischen, auf die stilistische Vervollkommnung des Redners ausüben kann, und über den Werth, welchen sie für den Staatsmann als eine angenehme, nützliche und würdige Erholung hat, nicht hinaus. Die römische Auffassung in dieser Beziehung ist zusammengefaßt in dem Horazischen Kernspruche (Ad Pis. 333): „Aut prodesse volunt, aut delectare poëtae;“ und wenn Horaz selbst in dem bald darauf folgenden Verse: „Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci“ das delectare als das wesentliche und das prodesse nur als das secundäre Moment der schönen Kunst zu betrachten scheint, auch in seinen eigenen besten Gedichten zeigt, daß sie überhaupt aus einem auf irgend einen äußeren Zweck gerichteten bestimmten Wollen nicht hervorgegangen sind, sondern aus der unbefangenen Freude an der künstlerischen Auffassung und Production: so hat die spätere Commentirung und Anwendung seiner Regel vielmehr in dem utile den eigentlichen Zweck der Kunst erkannt und in dem dulci nur das Mittel, dessen die Kunst zur Erreichung dieses Zweckes sich bedient. Von dieser Auffassung ist die Pädagogik der Wiederherstellung der Wissenschaften beherrscht: die Poesie diente ihr nur als angenehme Folie für nützliche, namentlich moralische Belehrung, und die Nachahmung der antiken Dichtungen als Mittel, neben diesem Sapere auch das Fari zu fördern, die Gewandtheit und Correctheit im lateinischen Ausdruck. Durch dieses letztere wurde denn auch der Einbildung Vorschub geleistet, daß Dichten und Versemachen dasselbe sei, eine Einbildung, von welcher bekanntlich auch in Beziehung auf die Dichtung in der Muttersprache die letzte Hälfte des 17. und die erste des 18. Jahrhunderts in Deutschland größtentheils beherrscht war. Sieht man auf die Reimerei dieser Zeit, so kann man es kaum bedauern, daß die pädagogischen Neuerer, deren, ihren Urhebern als alleinseligmachend geltende, Systeme auch an die allgemeinste geistige Thätigkeit, an den abstracten Verstand, sich wenden mußten, in ihren Theorieen für die Kunst keine Stelle fanden. Als dann der Aufschwung, welchen die vaterländische Poesie gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts genommen, zu einer pädagogischen Verwerthung ihrer Producte aufforderte, fand diese Verwendung in der bald nachher aufblühenden philanthropischen Pädagogik ganz im Sinne des diese charakterisirenden verständigen Utilitarismus statt. Was Meister Basedow selbst zur Bildung seiner „aufgeklärten Weltbürger“ dichtete, ist die abscheulichste Caricatur wahrer Poesie, und von den Dichtungen anderer fand, abgesehen von dem gründlich verwässerten geistlichen Liede, nur die Fabel und die versificirte moralische Erzählung Gnade vor den Augen dieser aufgeklärten Pädagogik, deren bis

zur plumpsten Roheit realistische Tendenz also in dieser Beziehung auf eine merkwürdige Weise mit den Forderungen des idealen platonischen Staates zusammentrifft. In demselben Jahre aber, in welchem Basedow starb (1790), erschien auch das Werk, von welchem die richtigere Würdigung des Wesens und Werthes der Kunst eigentlich ausgieng. Kant, welcher in der „Kritik der reinen Vernunft" (1. Aufl. Riga 1781) vom Wahren, in der „Kritik der praktischen Vernunft" (1. Aufl. Riga 1788) vom Guten gehandelt hatte, suchte jetzt in der „Kritik der Urtheilskraft" (1. Aufl. Berlin 1790) das Schöne in seinem eigenthümlichen Wesen darzustellen. Indem er das Vermögen des ästhetischen Urtheils als das Vermögen definirte (§ 5.), „einen Gegenstand oder eine Vorstellungsart durch ein Wohlgefallen oder Misfallen ohne alles Interesse" zu beurtheilen, emancipirt er die Kunst von dem Dienste moralischer oder sonstiger Nützlichkeit und stellte sie in ihrer selbständigen Würde her. Und wenn Kant selbst an der reinen und umfassenden Durchführung des von ihm aufgestellten Begriffes des Schönen dadurch behindert wurde, daß er die Mission der Kunst, durch Befreiung des Geistes aus der dumpfen Unmittelbarkeit der durch einzelne Eindrücke hervorgebrachten Empfindung auch der Erkenntnis des Wahren und Verwirklichung des Guten zu dienen, zu sehr hervorhob, so müßen wir vor allem Schillern das Verdienst zuschreiben, diesen Mangel im stätigen Fortschritte seiner eigenen künstlerischen und philosophischen Entwicklung, wie diese in seinen ästhetischen Schriften vorliegt, beseitigt zu haben. Wir hoffen in dem Artikel über Schiller Gelegenheit zu finden, auch dieses Verdienst unseres Dichters ausführlicher ins Licht zu setzen, und wenden uns auf dem im wesentlichen von ihm festgestellten Standpuncte nach diesen geschichtlichen Vorbemerkungen nun zur Darstellung des pädagogischen Werthes der Kunst.

„Schon das griechische Alterthum liebte es, die Ideen des Wahren, Guten und Schönen zusammenzustellen, und in der That bezeichnen sie die Ziele und den Zweck der drei Grundrichtungen des Geistes, des Erkennens, des Wollens und der Phantasie" (Carriere, Aesthetik, I. S. 223). Der Kunst gebührt also schon deswegen eine eingehende Berücksichtigung bei der Erziehung, weil ohnedies ein wesentliches und für das Verständnis der inneren Geschichte der Menschheit nicht minder als für die gegenwärtige Bildung bedeutendes Gebiet des geistigen Lebens den Zöglingen unerschlossen und eine wesentliche Seite ihres eigenen Geistes unentwickelt bleiben würde. Aber auch die intellectuelle und sittliche Bildung leidet unter der Vernachläßigung der ästhetischen. Denn es stehen jene drei Richtungen des menschlichen Geistes in der innigsten Wechselbeziehung zu einander. Das rechte Wollen des Guten setzt die klare Erkenntnis der sittlichen Begriffe und Gesetze, und wiederum setzt die richtige Erkenntnis des Wahren die aufrichtige Liebe und den selbstverläugnenden Muth der Wahrheit, also eine sittliche Richtung des Willens voraus. Durch den reinen, empfänglichen Sinn für Wahrheit und durch den sittlichen Ernst der Gesinnung des Künstlers ist ferner der Reichthum und die Tiefe des Gehaltes des Kunstwerks bedingt; aber andererseits wird auch durch die belebende Kraft der Phantasie, welche die eigentliche Grundkraft des künstlerischen Schaffens bildet, der Fortschritt in dem Gebiete des Erkennens und des sittlichen Lebens gefördert; die Phantasie befähigt den Forscher, in unmittelbarer Anschauung scheinbar weit auseinander liegendes Einzelne zu combiniren und das ihm zu Grunde liegende Gesetz zu ahnen, und ebenso in glücklicher Induction die Folgernngen mit Einem Blicke zu überschauen, welche aus dem Gesetze hervorgehen, und die Anwendungen, welche es gestattet. Sie nimmt auf diese Weise das Resultat gewißermaßen voraus, dessen Richtigkeit dann die nachfolgende wissenschaftliche Untersuchung zu erweisen hat. Nicht minder liegt in dem Bilde der vollendeten That, welches sie der Seele vorhält, ein mächtiger Antrieb zum sittlichen Wollen und Vollbringen des Guten, und wahre Virtuosität auf dem Gebiete des Erkennens wie des sittlichen Handelns ist darum ohne diese Betheiligung der Phantasie nicht möglich. Das Wahre, Gute und Schöne haben eben bei aller Eigenthümlichkeit ihrer Gebiete doch das mit einander gemein, daß alle

drei die Richtung des Geistes von dem Einzelnen auf das Allgemeine, von dem Endlichen auf das Unendliche und von dem Menschlichen auf das Göttliche darstellen. In der Erkenntnis des Wahren dringt der Geist durch die einzelne Erscheinung zu dem ihr zu Grunde liegenden Gedanken und damit zu dem das Einzelne hervorbringenden Princip hindurch; im sittlichen Wollen sucht er sein eigenes leibliches Organ und die umgebende Welt dem in ihm sich aussprechenden Gesetze dienstbar zu machen, und in dem Schönen stellt die wechselsweise Durchdringung des Realen und Idealen, in welcher „das Einzelne zur allgemeinen Weihe“ geführt wird, in einer unmittelbar durch sich selbst den Geist befriedigenden Weise sich dar.

Die Beziehung des Menschen in der alle diese Seiten des Geistes zusammenfassenden Totalität seines ganzen Wesens auf das Allgemeine, Uebersinnliche, mit Einem Worte, auf das Göttliche ist nun aber die Religion. Die Religion äußert sich im Gebiete des Erkennens, indem sie anregt, über das Göttliche und über sein Verhältnis zur Welt und zum Menschen bestimmte Begriffe zu bilden; sie äußert sich im Gebiete des Wollens, indem sie den Willen antreibt, das göttliche Gesetz zu verwirklichen. Aber die Religion ist ihrem inneren Wesen nach weder ein Wissen in dem engeren Sinne eines durch Gründe und Reflexion vermittelten Erkennens, noch ein auf ein bestimmtes äußeres Thun gerichtetes Wollen; sondern sie ist eben die im Selbstbewußtsein unmittelbar sich kund gebende Bestimmtheit des Menschen in der ganzen Totalität seines Seins durch Gott. Und um dieser Unmittelbarkeit willen steht die Religion gerade zu der Kunst in einer besonders nahen Beziehung. Der Moment des künstlerischen Empfangens tritt ein, wenn im Geiste des Künstlers Reales und Ideales, die einzelne sinnliche Erscheinung und ein allgemeiner geistiger Gehalt unmittelbar sich durchdringen, und dieselbe unmittelbare Durchdringung stellt denn auch das künstlerische Schaffen im Kunstwerke dar. Darum ist bei allen nur einigermaßen ausgebildeten Religionen die Kunst die stete Begleiterin der Religion. Am innigsten war diese Verbindung im Griechenthume vorhanden, und zwar in einem solchen Maße, daß man die griechische Religion mit Recht als die Religion der Schönheit bezeichnet hat. Aber eben in diesem Ueberwiegen des ästhetischen Momentes über das ethische liegt auch ihre Schwäche. Man begnügte sich zu sehr, die Wirklichkeit mit dem künstlerischen Scheine des Ideals zu verklären, statt sie nach dem göttlichen Gesetze zu gestalten und zu heiligen und die tiefen sittlichen Conflicte des Lebens auf ethischem Wege zu lösen, und dieses mußte in Verbindung mit der natürlichen Neigung des sündigen Willens, in den Dienst des „vergänglichen Wesens“ sich hinzugeben, zum Untergange der Religion führen. Dieser einseitig ästhetischen Richtung trat die alttestamentliche Religion entgegen, indem sie das Gesetz des heiligen Gottes hoch über die Gelüste des natürlichen Willens und in der Forderung, heilig zu werden, wie Gott heilig ist, den Menschen eine wesentlich ethische Aufgabe stellte. Aber bei der Strenge des Gegensatzes blieb auch das Gesetz dem natürlichen Willen ein äußerliches und zur Versöhnung des Göttlichen und Menschlichen konnte es auf dem gesetzlichen Standpuncte nicht kommen, und eben darum auch nicht zur vollkommenen künstlerischen Durchdringung zwischen Ideal und Wirklichkeit: die Kunst tritt in der alttestamentlichen Religion zurück, und nur in der lyrischen Poesie darf sie sich freier bewegen, um den reineren geistigen Verkehr der Seele mit Gott darzustellen. Erst durch das Christenthum ist jene Versöhnung zu Stande gekommen. Wie in der Person des Heilandes selbst die vollkommenste Durchdringung des Göttlichen und Menschlichen sich darstellt und damit, was die antike Kunst unvollkommen und im schönen Scheine suchte, zur vollkommensten Wirklichkeit geworden ist, so hat auch das Christenthum, getreu dem Worte seines Stifters, er sei nicht gekommen, daß er die Welt richte, sondern daß die Welt durch ihn selig werde, das Recht des Menschlichen wieder anerkannt, nur daß es nicht in unheiliger, natürlicher Willkür sich geltend mache, sondern beherrscht werde von dem heiligen Geist; und die Erfüllung des Gesetzes wird im Christenthum eben dadurch möglich, daß im neuen Bunde das Gesetz nicht mehr ein äußerliches bleiben, sondern den Menschen „in

ihr Herz gegeben und in ihren Sinn geschrieben" und die innere Triebkraft des Willens selbst werden soll. Und dadurch ist auch dem Walten der wahren, das Einzelne und das Allgemeine versöhnenden Kunst in dem Christenthum wieder freie Bahn gemacht. Das apostolische Wort: „Alles ist euer!" darf der Christ auch auf die Schöpfungen der Kunst anwenden, und wie es ein tief bedeutsames Wort von Herder ist: „Die höchste Liebe wie die höchste Kunst ist Andacht," und von Göthe: „Die Menschen sind in Poesie und Kunst nur so lange productiv, als sie religiös sind;" wie die Kunst das Höchste, was sie hervorgebracht hat, jederzeit im Dienste der Religion oder doch, wenn auch in zeitweiligem Gegensatze gegen deren kirchliche Erscheinungsform, auf dem Grunde eines tiefen religiösen Interesse leistete: so wird man, wie wenig man auch den Werth schlichter Frömmigkeit gering achtet, doch sagen dürfen, eine geschmacklose Frömmigkeit, die nicht einmal „in geistlichen lieblichen Liedern" auch künstlerisch productiv wird, wird schwerlich eine vollkommen gesunde und lebendige christliche Frömmigkeit sein.

Steht nun aber die Kunst zu Religion und Christenthum in einer so innigen Beziehung und muß man doch die Erziehung zu einer gesunden und kräftigen, reinen und lebendigen Religiosität als das höchste pädagogische Ziel bezeichnen, so muß gerade von diesem Gesichtspuncte aus auch die hohe Bedeutung der Kunst als Erziehungsmittel einleuchten. Nicht religiöse Lehren und sittliche Grundsätze und Antriebe soll sie unmittelbar mittheilen; dazu ist die schlichte Prosa ernster Lehre und Mahnung geeigneter. Aber indem sie Sinn und Willen der dumpfen Befangenheit in dem einzelnen sinnlichen Eindrucke entnimmt und der sinnlichen Einzelheit die geistige Weihe ertheilt, stellt sie in dem Geiste jene Harmonie her, in welcher derselbe gleich befähigt ist, einerseits die einzelne sinnliche Erscheinung, die einzelne Erregung des Gemüthes und Willens auf das Allgemeine und Uebersinnliche und andererseits das allgemeine Gesetz auf die concreten Verhältnisse zu beziehen, in welchen es zu lebendiger Verwirklichung kommen soll. Diese Versöhnung der natürlichen Neigung mit dem Gesetz, wodurch jene ihre Weihe, dieses seine Lebendigkeit erhält und der Mensch aus der fatalen Nothwendigkeit befreit wird, welche der kategorische Imperativ ihm auferlegt, „seine Pflicht mit Abscheu zu thun", — das ist das Ziel, welches Schiller der „ästhetischen Erziehung" in seinen bekannten Briefen gestellt hat, mit eben so viel Klarheit als Tiefe, und mit eben so sauberem Auseinanderhalten des ästhetischen und ethischen Gebietes als mit eindringendster Einsicht in ihre bedeutsame Wechselbeziehung. Und die ästhetische Erziehung in dem hohen Sinne, in welchem er sie fordert, fällt in ihrem innersten Wesen mit einer lebendigen religiösen Erziehung im Sinne des christlichen Princips zusammen. Seine Forderung: „Nehmt die Gottheit auf in euren Willen" bezeichnet den evangelischen Standpunct gegenüber dem einseitig gesetzlichen; der Adel, welchen die Schönheit der gereiften Wissenschaft mittheilen soll, fällt vielfältig mit der religiösen Weihe zusammen, und selbst seine Sehnsucht nach „den Göttern Griechenlands" war im Grunde eine Sehnsucht nach dem lebendigen Gott des Christenthums, welchen er in dem seine Zeit beherrschenden Gottesbegriff des abstracten Deismus nicht fand.

Soll nun aber die Kunst einen solchen pädagogischen Einfluß ausüben, so muß man diesen ihr nicht dadurch verkümmern, daß man sie zu einem Erziehungs mittel im schlechten Sinne, etwa zu einer bloßen Dienerin der Moral, erniedrigt. Man muß jenen Einfluß nur bei wirklichen Kunstwerken suchen und diese auch als solche wirken lassen, nicht dadurch, daß man das Hauptgewicht auf die verständige Erläuterung von Nebendingen und auf die Anleitung der Schüler zu reflectirender Kritik richtet, das schöne Ganze zerpflücken und seinen Totaleindruck stören, sondern indem der Lehrer das von ihm selbst empfundene Kunstwerk vor den Schülern reproducirt, muß er auch diese unmittelbar zum lebendigen Empfinden und Reproduciren desselben anleiten. Und um die richtige Auswahl zu treffen und die richtige Behandlung zu finden, ist freilich vor allem nöthig, daß der Lehrer selbst einen reinen, kräftigen und gebildeten ästhetischen Sinn besitze. Wie der wahre Künstler selbst zu jenen schönen Charakteren

gehören wird, welche in sich selbst die lebendige Durchdringung des Individuellen und Allgemeinen, der natürlichen Anlage und Neigung und des höheren Gesetzes darstellen, und darum, ohne ausdrücklich zu lehren und zu predigen, durch den unmittelbaren Eindruck ihres gesammten Wesens schon bildend wirken, so muß auch der Erzieher, welcher die Kunst zur Bildung seiner Zöglinge mit dem rechten Erfolg anwenden soll, ebenfalls von jenem Charakter etwas an sich haben, damit die Wirkung der in ihm wieder lebendig gewordenen Kunstschöpfung durch seine Vermittlung kräftig auf die Zöglinge übergehe.

Gehen wir nun von diesen allgemeineren Bemerkungen zur Frage nach der pädagogischen Verwendung der einzelnen Künste über, so muß der Erzieher vor allem darüber sich klar werden, daß, wenn es sich um die Kunst als ein allgemeines Erziehungsmittel oder, noch bestimmter gesprochen, als einen Gegenstand des gemeinsamen Schulunterrichtes handelt, nicht die Rede sein kann von Anleitung der Schüler zu künstlerischer Production — denn diese setzt eine ganz besondere individuelle Begabung voraus —, sondern daß nur das lebendige Verständnis und die frische Reproduction vorhandener Kunstwerke das Ziel sein kann. Zu einem allgemeinen Erziehungsmittel und Unterrichtsgegenstande eignen sich aber die einzelnen Künste um so mehr, je weniger sie an ein mit physischer Kraft zu bewältigendes und räumlich begränztes Material gebunden sind: am wenigsten also die Architektur und nächst ihr die Sculptur, mehr schon die Malerei und die Zeichenkunst, noch mehr die im freieren Gebiete der Töne waltende Musik und am meisten die Poesie, welcher die in dem allgemeinsten Mittel des Gedankenausdruckes und des Gedankenaustausches, in der Sprache, niedergelegten sinnlichen Vorstellungen als das durch die schöpferische Kraft des Gedankens zum Kunstwerke zu verbindende und zu belebende Material dienen. Wenn nun auch Architektur und Sculptur ein eigentlicher Gegenstand des Schulunterrichtes nicht werden können, so wird sich doch leicht in jeder Stadt mehr oder weniger Gelegenheit bieten, auch an den Schöpfungen dieser Künste den Sinn für das Schöne und die Fähigkeit, es von dem Unschönen zu unterscheiden, auszubilden. Ja auch der Dorfjugend wird sich an dieser oder jener alten Kirche, an dem mit Epheu umrankten Burgthurm, der die benachbarte Höhe schmückt, an dem stattlichen Bauernhause, welches sein solides Holzwerk in entsprechender Malerei ehrlich hervortreten läßt und mit sinnigem Schnitzwerk und guten Sprüchen geziert ist, das Verständnis dafür beibringen lassen, daß dies alles weit schöner ist, als die regelmäßige und mit dem reinen Weiß einer von jeder Berührung mit der Kunst unbefleckten Unschuld prangenden Bauwerke der „Neuzeit“, das neue „Hotel“ des Dorfes, das unter den Händen des Weißbinders den täuschenden Schein eines Steinbaues angenommen hat, und jene neuen Kirchen oder vielmehr Bethäuser, auf welchen am Ende gar ein „Deo“ oder „Au Seigneur“ stehen muß, zur Warnung des Fremden von Distinction, damit dieser sie nicht für eine bedeckte Reitbahn oder für einen Gasthof halte. Von den Werken der Malerei und Zeichenkunst kann das Kind in Haus und Schule eine unmittelbare Anschauung erhalten. Dort ist darauf zu sehen, daß was nicht bloß als ein Denkmal der Erinnerung an Personen und Oertlichkeiten dienen, sondern das Haus künstlerisch schmücken soll, auch wirklichen Kunstwerth habe, damit nicht das „vor das Auge gestellte“ Unschöne und Absurde das „magische Recht“, welches es in höherem Grade besitzt, als das nur durch das Gehör wirkende, auf eine der Geschmacksbildung verderbliche Weise auf die in solcher Umgebung heranwachsende Jugend ausübe. Namentlich durch die Vervollkommnung des Holzschnittes ist es jetzt auch wenig bemittelten Familien leicht gemacht, diese Forderung zu erfüllen. Auch mit Bilderbögen und Bilderbüchern sind durch die kinderfreundliche und kindersinnige Kunst von O. Specter, L. Richter, F. von Pocci, O. Pletzsch u. a. unsere Kinder weit besser daran, als wir selbst es noch vor dreißig und vierzig Jahren waren; und zwar sind die ungemalten den gemalten entschieden vorzuziehen, weil der fehlende Farbenreiz den Sinn für die reine Form schärft und

zugleich der Phantasie einen freieren Spielraum gewährt. Ganz besonders aber sollte man mit Benutzung des Carikirten vorsichtiger sein, indem dabei nur zu leicht der Hang zum Gemeinen eine gefährliche Nahrung erhält und der Reiz des Possenhaften die Entwicklung eines ernsten Sinnes für das Schöne beeinträchtigt. In der Schule wird durch den Gebrauch guter Bilder beim Unterricht in der Geschichte, namentlich der biblischen, und in der Geographie und Naturgeschichte mit der Lebendigkeit und Faßlichkeit des Unterrichtes zugleich die Bildung des Geschmacks befördert werden, wozu auch überall ein zweckmäßig ausgewählter Bilderschmuck der Wände des Schulzimmers mitwirken sollte. Diesem Zwecke direct zu dienen, ist die Aufgabe des Zeichenunterrichtes, der aber als allgemeiner Unterrichtsgegenstand auch nur das sich zum Ziele setzen darf, was von allen Schülern erreicht werden kann. Es muß also in stetigem, streng methodischem Fortschritte vom Leichteren zum Schwereren der Sinn für gefällige Formen und das ästhetische Urtheil allmählich gebildet und geübt und besonders darauf geachtet werden, daß die bescheidene Leistung, welche dem Schüler zugemuthet wird, mit möglichster Vollkommenheit und Sauberkeit zu Stande komme, damit das Kind an seiner Arbeit und an seinem allmählichen Fortschritt zum Schwereren selbst seine Freude haben kann. Dazu ist aber vor allem ein selbst methodisch tüchtig geschulter Zeichenlehrer erforderlich, und gerade die Erfüllung dieser Forderung ist es, was in so vielen Fällen noch fehlt. Es ist ein großer Irrthum, zu glauben, daß der, welcher selbst zeichnen kann, auch nothwendig im Zeichnen müße Unterricht geben können, und dieser Irrthum hat zur Folge, daß oft die tüchtigsten Künstler vergeblich sich abmühen, für eine ganze Schule etwas zu leisten, und daß sie vielmehr, während sie mit wenigen besonders talentvollen Schülern noch allein vorangehen, Geschmack und Interesse der übrigen in Sudeleien und der daraus nothwendig entstehenden Unlust verkommen lassen. Aehnliches tritt bei dem häuslichen Musikunterricht so häufig ein, wenn dieser von Lehrern ertheilt wird, die ihre Kunst vielleicht recht gut zu üben, aber nicht zu lehren verstehen. Dem Schulunterrichte in der Musik dagegen werden zwei andere Klippen gefährlich, einmal die Versuchung, das Gute gegen das Neue, wohl auch gegen eigene Compositionen des Lehrers zurückzustellen, und dann die, in übergroßem Eifer an zu Schweres sich zu wagen. Beide Klippen werden vermieden werden, wenn der Lehrer inmitten der Gränze sich hält, welche der Choral, dieses Kleinod unserer evangelischen Kirche, auf der einen und das Volkslied, dieser noch lange nicht vollständig gehobene und verwerthete Schatz unseres sangesreichen Volkes, bezeichnet. Viel zweckmäßiger, als das schulmeisterliche Bestreben, das Volkslied, ähnlich wie den Volksdialekt, als etwas absolut Gemeines aus der „aufgeklärten" Jugend zu verbannen, ist es, dasselbe auf sinnvolle Weise in Pflege zu nehmen und es zu veredeln, indem man seinen meist vortrefflichen Melodien passende — nur auch wirklich poetische — zur Erweckung eines reinen und frischen vaterländischen und frommen Sinnes geeignete Texte unterlegt, wozu ja auch bereits ein sehr dankenswerther Anfang gemacht ist. Innerhalb der angedeuteten Gränze bewegen sich denn auch zahlreiche, für Jugend und Schule vollkommen geeignete Compositionen unserer ausgezeichnetsten Meister, wie Haydn, Mozart, Beethoven, C. M. v. Weber, Kreutzer, Schubart, Mendelssohn, Silcher und anderer, so daß der einsichtsvolle und selbst mit dem richtigen Sinn in dieser Beziehung begabte Lehrer sich niemals in die Nothwendigkeit versetzt finden kann, auch nur zum Mittelguten seine Zuflucht zu nehmen.

Am bequemsten bieten natürlich die Producte der Poesie als Mittel für die ästhetische Erziehung sich dar, wie sie denn auch in einem einigermaßen ausgebildeten Unterricht jederzeit eine weniger oder mehr bedeutende Stelle gefunden haben, von dem Memoriren einer lateinischen Sequenz in dem dürftigen Unterricht der mittelalterlichen Schulen bis zur Lectüre der Meisterwerke der antiken Poesie in den Schulen der wiederhergestellten Wissenschaft. Freilich wurde dabei eine ästhetische Wirkung von Seiten

der Erzieher nicht gerade beabsichtigt, sondern es wurden andere Zwecke verfolgt, neben welchen es der Kunst überlassen blieb, ihren Einfluß als solche durch sich selbst auf empfängliche Gemüther unmittelbar geltend zu machen. Es ist merkwürdig, daß die auf das Gesammtgebiet der Pädagogik sich richtende Reflexion der an sich höchst unpoetischen pädagogischen Neuerer aus der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts doch auch der Erkenntnis sich nicht verschließen konnte, daß der Poesie eine Stelle im Unterrichte gebühre, wenn sie auch von der dürren Verständigkeit dieser Pädagogen sofort zu einer Dienerin der Moral erniedrigt wurde. Die aus dieser Richtung hervorgegangenen „Lehren der Weisheit und Tugend" (1. Aufl., Leipzig 1792; 23. Aufl., Leipzig 1858) des Hessen-Darmstädtischen Kirchenraths Wagner können als die erste für Schulzwecke verfaßte Gedichtsammlung eine epochemachende Stellung in der Geschichte der pädagogischen Verwerthung der Poesie beanspruchen. Es tritt aber in diesem Buche auch die ganze Einseitigkeit der angegebenen Auffassung auf eine sehr charakteristische Weise hervor. Das Ganze ist nach den verschiedenen Tugenden und den entgegenstehenden Untugenden eingetheilt und unter diese Rubriken sind dann die bezüglichen Gedichte zusammengestellt, ganz wie die Lieder des exemplarisch schlechten Darmstädter Gesangbuchs, bei dessen Redaction der Verfasser der „Lehren der Weisheit und Tugend" ebenfalls nicht unbetheiligt war, und wo gelegentlich auch für einen Paragraphen der Moral, welchen die altkirchliche Liederdichtung zu bedenken unterlassen hatte, z. B. „das christliche Verhalten gegen die Bäume" ein Lied eigens verfaßt worden ist. Wiederum ist es charakteristisch für den seither erfolgten Umschwung zum Besseren, daß jenes Buch neuerdings unter den Händen des um die deutsche Literatur vielfach verdienten Sohnes des Verfassers eine ganz andere Gestalt hat annehmen müßen, um sich noch im Curse zu halten. Der Poesie ist jetzt gestattet worden, als Kunst zu wirken, was freilich auch in so vollem Maße erst möglich geworden ist nach dem Erscheinen der Götheschen, Schillerschen, Uhlandschen u. a. Balladen und nach dem Aufschwunge, den das vaterländische Lied seit der Zeit der Befreiungskriege genommen hat. Auch für das zartere Kindesalter ist unterdessen gesorgt worden durch sinnige und ansprechende Fabeln, in welchen das Lehrhafte nicht in so plumper Absichtlichkeit, wie in den früheren, hervortritt, durch geistliche und weltliche Liedchen und durch den, namentlich durch die Brüder Grimm zu Tage geförderten, reichen Schatz des Volksmärchens. Das Märchen ist der dem freien Spieltriebe der kindlichen Phantasie entsprechende Stoff, und wie es aus der unbefangenen und absichtslosen Freude an der Verbindung des Sinnlichen und Uebersinnlichen hervorgegangen ist, so nährt es auch in dem kindlichen Geiste die Fähigkeit zur Unterhaltung dieser Verbindung; man müßte selbst unfähig sein, die dichterische Wahrheit von der prosaischen Wirklichkeit zu unterscheiden, wenn man von der Freude des Kindes am Märchen eine Beeinträchtigung seines Wahrheitssinnes befürchten wollte, eine Gefahr, die hier in der That ebensowenig vorhanden ist, als dort, wo, wie Jean Paul in der Lewana erzählt, das kleine Mädchen den Stiefelknecht des Vaters als Kind adoptirte und putzte und dafür ausgab (vgl. d. Art. Märchen). Bedenklicher dürfte es sein, daß unsere neuen Kinderlieder nicht selten aus dem wirklich Kindlichen in das Kindische hinübertändeln. Dadurch wird die Mahnung nahegelegt, so viel wie möglich an eigentlich Classisches sich zu halten, wovon ja die oben genannten und ihnen verwandten Dichter selbst für das kindliche Alter reichen Stoff darbieten, welcher zugleich der nicht genug zu beherzigenden Forderung Dahlmanns gerecht wird, „ein gutes Kinderbuch müße, statt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen enthalten." In Bezug auf umfangreichere Dichtungen, wie sie der reiferen Jugend darzubieten sind, um namentlich die Summe poetischer Bekanntschaften zu bilden, ohne welche kein Zögling das Gymnasium verlassen sollte, haben wir dem, was K. v. Raumer (K. von Raumer, Gesch. der Pädag. III. 2, S. 127) und Heiland (in dem Art. „Deutsche Sprache" in dieser Encykl. I. S. 916 ff.) gesagt haben, nichts wesentliches zuzusetzen. Nur für

Lessings Nathan möchten wir ein gutes Wort einlegen, indem dieses Werk in jeder anderen Beziehung zur Behandlung im Schulunterrichte sich ganz besonders eignet, in Beziehung auf den religiösen Inhalt aber die Schule gerade wohl thun wird, einer späteren Ausbeutung des Stückes im Sinne eines abstracten Deismus und Kosmopolitismus dadurch vorzubeugen, daß die hierauf deutenden Einseitigkeiten der Dichtung aus dem Charakter der Zeit ihrer Entstehung in ihrer relativen Berechtigung dargestellt, zugleich aber auf ihr rechtes Maß zurückgeführt werden. Ueberall aber muß der Zweck des ästhetischen Schulunterrichtes das lebendige Verständnis der vorhandenen classischen Dichtwerke sein. Versuche der Schüler in eigenen Gedichten oder besser Versen sind nützlich für das Verständnis der poetischen Formen und für die Forderung der eigenen Sprachgewandtheit, sollten aber nie besonders begünstigt werden, weil dadurch die eitle Einbildung des Verfassers, daß er ein Dichter sei, zu leicht erregt und sein liebevolles Eingehen in die Meisterwerke der Dichtkunst eher gehindert als gefördert wird.

Der bei den oben angeführten verwandten Artikeln angegebenen reichen Literatur sei hier nur beigefügt als etwas neues: Kuno Fischers schöne Abhandlung „Schiller als Philosoph" und als etwas minder bekanntes: die Vorrede A. A. L. Follens zu seinem „Bildersaal deutscher Dichtung" (Winterthur, 1828), wo die pädagogische Bedeutung der Kunst des Näheren erörtert wird. **G. Baur.**

L.

Laboratorium, s. Chemie.

Lancaster, s. Bell.

Lachen — ist eine stoßweise Ausathmung der Luft, hervorgerufen durch den Reiz des Komischen, also durch die Urtheilskraft vermittelt; obwohl es auch ein hiedurch nicht vermitteltes Lachen giebt, nämlich in Folge von Affection gewisser Nerven bei Verwundungen, Krankheiten, oder auch im höchsten Affect des Zorns, der Verzweiflung, eines Schmerzes, welches letztere Lachen vielleicht seinen Ursprung aus derselben Quelle wie das natürliche nimmt, nämlich aus dem Eindruck des Contrastes. Mit diesem pathologischen Lachen hat es die Pädagogik in der Regel nicht zu thun.

Lachen wie Weinen gehört zu den Vorrechten des Menschen, von welchen gerade das Kindes- und angehende Jugendalter den ausgedehntesten Gebrauch macht, so zwar, daß die Lust zum erstern mit den Jahren in demselben Verhältnis zunimmt, in welchem der Drang zum andern schwindet, während in der Mitte dieser Periode beide sich in die Herrschaft theilen, wie Sonne und Regen im April. Kant nennt sie die Affecte, durch welche die Natur die Gesundheit mechanisch befördere, und haben hierüber die Physiologen Auskunft zu geben, deren Untersuchungen übrigens gerade hier der Unterstützung des Experiments an ihren Kaninchen u. dgl. entbehren müßen, weil diese Opferthiere der Medicin nicht lachen. Kant giebt auch folgenden Rath: „Kinder, vornehmlich Mädchen müßen früh zum freimüthigen, ungezwungenen Lächeln gewöhnt werden; denn die Erheiterung der Gesichtszüge hiebei drückt sich nach und nach auch im Inneren ab und begründet eine Disposition zur Fröhlichkeit, Freundlichkeit und Geselligkeit, welche diese Annäherung zur Tugend des Wohlwollens frühzeitig vorbereitet." Es dürfte jedoch eine hierauf besonders gerichtete Einwirkung weder nöthig noch räthlich sein. Morosem Aussehn muß man begegnen, freundliches kann man nicht künstlich erzeugen. Lasse man dem natürlichen Lachtrieb sein Recht, so wird er seine Spuren in den Gesichtszügen von selbst zurücklassen, wodurch sodann unter dem Hinzutritt günstiger Bedingungen, namentlich innerer, das Angesicht den gewinnenden Zug der Freundlichkeit erhält.

Daß man der Kindheit und Jugend die Motive des Lachens nicht verwehren soll, bedarf so wenig eines Beweises, als daß man ihnen die Bewegung in freier Luft ge-

statten muß. Ist doch ersteres gleichsam eine Bewegung der frischen Luft in Lunge und Blut, und der im Wachsthum begriffene Körper bedarf mehr Luft als der gealterte. Dagegen ist darauf zu sehen, daß jene natürliche Lebensäußerung nicht ausarte, noch ihr durch unrechte Mittel gedient werde. Es giebt eine Verwilderung im Lachen. Das Benehmen eines Erwachsenen, der in Gesellschaft rohe Witze reißt und dazu selbst das Signal unmäßigen lauten Gelächters giebt, ist pöbelhaft. Findet sich unter einer Schaar junger Leute der eine oder der andere, welcher hierin seine Vorstudien zu machen anfangen will, so ist dem ernstlich zu begegnen. Lustige Kinder sind auch wohl zu unterscheiden von Possenreißern, welche sich selbst herabwürdigen und in der Regel schnell die Grenzen des Anständigen überschreiten; denn das Bedürfnis, Lacher um sich zu haben, erfordert eine Steigerung des Lachreizes, und hier pflegt es dann bald immer plumper zu kommen. Lachen soll nie Zweck werden, sondern darf nur Folge sein. Daher auch Lustspiele am schwierigsten gelingen, von den ehemaligen Hofnarren aber, als welche dazu aufgestellt waren, Lachen um jeden Preis zu erregen, erzählt wird, daß sie durch künstliche Mishandlung, Hunger, Einsperren, Schrecken u. s. w. zu ihrem traurigen Dienst seien vorbereitet worden. Die großen Herren vor Alters mochten allerdings zu ihren reichen Mahlzeiten auch reichlichen Lachens benöthigt sein, um desto mehr Sauerstoff aus der Luft dem dicken Blut zuzuführen und den innern Organen die Ueberwindung der zu sich genommenen Massen zu erleichtern. — Lachen kann ansteckend werden unter gewißen Umständen. In der Nähe von Ferien oder Kinderfesten sind die Schüler oft von einer kaum zu bändigenden Lachlust eingenommen, und eine Kleinigkeit reicht hin zum allgemeinen Ausbruch. Aber auch bei länger dauernder Depression des Gemüths tritt oft diese Reaction durch jenen Affect ein, durch welchen die Natur die Gesundheit mechanisch und chemisch befördern will; so während der Dauer langer und schwerer Krankheiten und sogar in den Häusern wirklicher Trauer. Junge Leute, welche unvernünftig streng erzogen und daran gewöhnt werden, die heiteren Regungen der Lebenskraft für Sünde anzusehen, kann man zuweilen über eine Kleinigkeit in nicht enden wollendes Gelächter ausbrechen sehen — eine momentane Selbsthülfe gegen unnatürliche Hemmung.

Aristoteles läßt das Lächerliche aus einer „unschädlichen Ungereimtheit" entstehen und hierin werden wir zugleich einen Fingerzeig für die sittliche Beurtheilung erkennen. Das Ungereimte, sobald es schädlich wirkt, hört auf ein Gegenstand des Lachens zu sein. Z. B. ein Knabe, mitten im Spiel zu Boden fallend, macht eine komische Figur, zumal wenn solches aus einer ernsthaft scheinenden Rolle, als Held, Redner ꝛc. geschah; hier hat das Lachen freien Lauf, denn das Fallen junger Leute ist in der Regel unschädlich für den Körper und unverletzend für ihre Würde. Ganz anders ein Mann, ein Greis, der ernsthaft über die Straße schreitet und strauchelt. Der Contrast ist hier stärker und insofern der Reiz zum Lachen größer, aber die natürliche Lachlust muß dabei ihre Gegenwirkung in dem Mitleid und im Respect finden. Ein Vater oder Lehrer geht auf schmalem Brett, wenn er sich selbst zum Gegenstand des Lachens bei den Kindern macht: das Ungereimte, was er thut, wirkt schädlich ein auf dasjenige, was er ist. Witzworte über Gegenstände, die den Zöglingen ehrwürdig sein müßen, sind schädliche Ungereimtheiten, und es kann sich fragen, ob der Possenreißer, welcher seine eigene Person zum Besten giebt, nicht doch den Vorrang vor dem selbstsüchtigen Spötter hat. Aeltere Personen, die auf Lachen als solches ausgehen, werden schaal, auf das Lächerliche aber in der Art Jagd zu machen, daß man dabei sich selbst zu leben sucht, indem man andere und anderes erniedrigt, ist unwürdig. Es ist ein Unterschied: belachen und auslachen; ersteres geschieht unwillkürlich, letzteres geht aus Schadenfreude hervor. Belächeln kann man aus Gutmüthigkeit oder aus Hochmuth. Wer noch über vieles lacht, hat noch über weniges nachgedacht. (Der Verständige findet alles lächerlich, der Vernünftige nichts. Ottiliens Tagebuch.)

Je nachdem in einem Kinderkreis ein Lachen entsteht, und sie wollen darüber keine

Rechenschaft geben, hat man zu besorgen, daß der Lachstoff einem unzarten oder von der Scham unbeschützten Gebiet entnommen ist. Hierauf weist auch manchmal das unterdrückte Lachen (Kichern, Kittern) hin. Es kommt, wie bei ungebildeten älteren Personen, so auch bei an sich gutgearteten jungen Leuten vor, daß sie zuweilen hinter solchen Personen her lachen, welchen sie so eben Ehrerbietung erzeigt haben. Dies scheint eine Abspannung des Gemüths zu bezwecken, eine unwillkürliche Erleichterung von dem Druck der Auctorität. Man soll sich davon nicht beleidigen lassen, aber es ist als Unbildung zu bekämpfen.

Sündhaft ist das Verlachen misgestalteter oder blödsinniger Personen, auch Betrunkener; bösartig kann das Auslachen solcher Mitschüler sein, die aus Mangel an Gaben in ihren Leistungen Blößen geben. Der Spott des Lehrers wirkt doppelt verschüchternd auf sie ein; er mag den Faulen oder Zerstreuten oder den Geckenhaften hie und da zum Sporn oder Zügel dienen, aber lächerlichmachen ist immerhin ein mit Bedacht anzuwendendes Mittel; manche Natur erträgt es weniger als strenge Züchtigung, und es kann auf die Liebe tödtlich einwirken. Für diejenigen aber, welche sich nicht davor scheuen schlecht zu sein, wenn sie nur nicht thöricht erscheinen, mag der Spott noch das einzige Mittel sein, welches vor der Hand wenigstens niederschlagend wirkt. **A. Hauber.**

Landexamen. Diesen bezeichnenden Namen führt in Württemberg diejenige Concursprüfung, durch deren Erfolg die Aufnahme in eines der niederen Seminarien (s. den Art. Klosterschulen) bedingt ist. Da die Aufnahme in die niederen katholischen Convicte ebenfalls von dem Erstehen einer auf gleichem Fuß eingerichteten Prüfung abhängt, so hört man neuerer Zeit auch von einem „katholischen“ Landexamen zum Unterschied von dem „protestantischen“ sprechen. Wir haben es hier nur mit dem letzteren zu thun. Für die Aufnahme in diese Anstalten bestehen nämlich keine Patronate von Fürsten, Städten, Familien, wie bei den sächsischen Fürstenschulen (s. den Art.), sondern die Aufnahme ist, wenn man absieht von der häufig stattfindenden Aufnahme einzelner Zöglinge durch einen Gnadenact des Königs, lediglich an die Resultate der Prüfung geknüpft; selbst die letztgenannten Gnadenacte stützen sich stets auf den Erfolg der Prüfung und erstrecken sich nur auf solche Subjecte, welche den durch die Prüfung unbedingt legitimirten nahe stehen. Es springt in die Augen, daß diese Gnadenacte nicht selten dazu dienen, eine Ausgleichung da herzustellen, wo das strenge Recht zum Unrecht wird, wenn nämlich ein einzelner sonst würdiger Bewerber durch die mit der einmaligen Prüfung nothwendig öfters verbundenen Zufälligkeiten in einem oder dem andern Prüfungsfach eine geringere Note erhält und dadurch zurückgestellt und ausgeschlossen wird.

Die Bewerbung ist also von keiner besonderen Protection oder Berechtigung abhängig, sondern hat einen demokratischen Charakter, sofern sie allen Landeskindern freisteht, bei welchen die äußerliche Bedingung des Alters und der Gesundheit zutrifft. Der Ausschluß von Kindern aus niedrigen Ständen, welcher im vorigen Jahrhundert gesetzlich war, auch im Anfang dies Jahrhunderts im Drange der Conscriptionsverhältnisse wieder eingeführt wurde, hat infolge der Bestimmungen der Verfassungsurkunde § 22 und 29 aufgehört. Ebenso ist die nach älterer Ordnung bestehende Ausschließung solcher, die schon einen Bruder im Seminar haben, außer Wirksamkeit gesetzt, die Concurrenz ist also unbeschränkt, und die Entscheidung über den Eintritt giebt lediglich die Prüfung.

Nun sind aber mit der Aufnahme in die genannten Anstalten sehr bedeutende Benefizien verbunden: nicht bloß freie Wohnung, Verköstigung, Heizung, Bedienung, freier Unterricht, sondern auch ein ansehnliches Taschengeld, und, was besonders hoch anzuschlagen ist, eine sorgfältige pädagogische und wissenschaftliche Leitung mit Aussicht auf Reisestipendien, so daß ein sparsamer und genügsamer junger Mensch im niederen Seminar mit weit geringeren Kosten für die Eltern erzogen wird, als wenn er einen

anderen Beruf ergreift, Eltern aber einen Sohn, dem das Glück einer solchen Aufnahme zutheil wird, in der Regel als versorgt betrachten können. Durch diese Umstände gewinnt die Prüfung als die alleinige Pforte, durch welche man in den Genuß solcher Wohlthaten gelangt, eine hohe Bedeutung, und man wird sich nicht sowohl darüber wundern dürfen, wenn die Bewerbung große Dimensionen annimmt, als vielmehr darüber, wenn die Zahl der Concurrenten eine geringe ist, wie es z. B. vom Jahr 1789—1810 der Fall war. Ebensowenig kann es befremden, daß diese Prüfung einen großen Einfluß auf die Gestaltung des Gelehrtenschulwesens in Württemberg gewonnen hat und nicht nur zu einem Maßstab für die Tüchtigkeit der Lehrer und die Leistungen der Schüler geworden ist, sondern auch geradezu das Ziel bestimmt hat, welches in den Lateinschulen erreicht werden sollte.

Haben wir damit die Bedeutung dieser Prüfung von vorne herein bezeichnet, so erscheint es um so natürlicher, daß wir darlegen, wie diese Prüfung zu solcher Bedeutung und Stellung gelangt ist, mit andern Worten, daß wir dieselbe historisch beleuchten. (Vrgl. Hirzel, Sammlung der Gesetze für die württemberg. Fachschulen. Einleitung S. XXXI und CLIII.) Unmittelbar nach der ersten definitiven Einrichtung der Klosterschulen wurde die Prüfung gemäß den Bestimmungen der großen Kirchenordnung vom Jahr 1559 S. CXLIV., je nachdem Stellen in den Klosterschulen frei wurden, mit jedem einzelnen in Stuttgart besonders vorgenommen. Doch findet man, weil dieses Verfahren natürlich ein zeitraubendes und mühevolles war, schon im Jahr 1582 in der zweiten Ausgabe der Kirchenordnung „ein gemein Examen" d. h. eine Concursprüfung und zwar in der Woche nach Pfingsten angeordnet, „also daß alle Knaben, so in unsere Klöster begehren aufgenommen zu werden, allhier gen Stuttgarten beschrieben und durch unsere Theologen, Kirchenrath ꝛc. mit Fleiß examinirt und folgends die loca vacantia in unsern Klöstern mit den besten wieder ersezet werden." Dieses Examen wird auch in späteren gesetzgeberischen Urkunden bis in den Anfang des vorigen Jahrhunderts hinein als ein Examen pentecostale erwähnt und fand ohne Zweifel zu dieser Zeit statt, weil die Zeit des Aus- und Eintritts in den Anstalten, obwohl noch keineswegs gleichmäßig geordnet, doch immer in die zweite Hälfte des Jahres fiel. Erstmals in einem Rescript vom 3. Mai 1749 wird der 18. Oktober, terminus Lucae, als die gewöhnliche Promotionszeit angeführt, wobei wohl auch die Zeit des Examens dieselbe gewesen sein wird, welche sie bis auf die neueste Zeit gewesen ist (Ende August oder Anfang September). Die ursprüngliche Absicht war, daß die zu Prüfenden nur einmal erscheinen sollten, wie denn in einem Rescript von 1709 davon die Rede ist, daß „aus dem einigen actus visitationis die Beschaffenheit der Knaben nicht gehörig könne erlernt werden," weshalb die Pädagogarchen bei ihren Visitationen die Mittheilung der Lehrer und Schulvorstände benützen und ein Gutachten über die Tauglichkeit der Einzelnen abgeben sollten. Da übrigens die Bestimmungen über das Alter der Aufzunehmenden einen Spielraum von wenigstens 5 Jahren (vom 11.—16. Jahre) gestatteten*), so ist es natürlich, daß die Bewerber so frühe als möglich um die Aufnahme concurrirten. Daher für die erstmals Nachsuchenden der Name Petenten. Mislang der erste Versuch, so wurde derselbe so oft es anging wiederholt. Die zum zweiten, dritten, vierten, fünften, sechstenmal Erscheinenden hießen nun, weil sie die Aufnahme erwarteten, Exspectanten prima, secunda etc. vice. Erst gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts (1792) wurde das dreimalige Erscheinen beim Examen angeordnet, so daß die erstmals Erscheinenden im zwölften oder in der ersten Hälfte des dreizehnten Lebensjahres stehen und von da an noch zweimal concurriren

*) Der berühmte Philosoph Schelling, geboren 1775, magistrirte in Tübingen 1792, 17 Jahre alt. Da er 2 Jahre in Tübingen sein mußte, um die Magisterwürde zu erlangen, 2 Jahre aber in den niederen Klosterschulen, so ergiebt sich, daß er mit 11 Jahren in eine der letztern eintrat.

sollten. Das Alter des Aufzunehmenden, nach dem 18. Oktober (terminus Lucae) berechnet, konnte hiernach höchstens 14½ Jahr betragen. Diese Gliederung erhielt sich bis zum Jahr 1834. Von da an wurde das dreimalige Erscheinen zuerst auf ein zweimaliges, später auf ein einmaliges reducirt, wie es noch jetzt ist. Das Alter wird jedoch seit dem Jahr 1846 nach dem Kalenderjahr berechnet. Die Reduction selbst erscheint uns zweckmäßig, da die Vortheile einer zwei- oder dreimaligen Prüfung, an sich sehr problematisch, doch mit den Kosten, die den Bewerbern dadurch verursacht werden, in gar keinem richtigen Verhältnis stehen.

Wie ernst und wichtig aber die ganze Sache behandelt wurde, geht schon daraus hervor, daß die von der Behörde entsendeten Visitatoren der Lateinschulen, wie schon angeführt, ein besonderes Augenmerk auf diese Candidaten des Landexamens haben und sich über sie von den Ortsbehörden und Lehrern besondere Mittheilung machen lassen sollten, daß für ihre Bewerbung besonders formulirte Tabellen vorgeschrieben wurden, in welchen die Personalien der Bittsteller und ihrer Eltern und Pfleger, deren Vermögensstand u. a. genau angegeben und beglaubigt, so wie eingehende Zeugnisse der Lehrer über die Candidaten niedergelegt werden müßen. Diesen Tabellen sind ärztliche Zeugnisse über die Gesundheitsverhältnisse der Bittsteller, Schutzpockenimpfung, endlich Nachweise über den Besitz eines Bürgerrechts beizuschließen. Ueberhaupt hatte die Zeit des Landexamens in Stuttgart insbesondere in früheren Zeiten, da noch zwei und drei Altersabtheilungen erschienen, fast den Charakter einer Festversammlung. Aus allen Gegenden des Landes fanden sich Lehrer, Väter, Mütter, Geschwister der jungen Candidaten, welche selbst im festlichen Gewande, Frack und kurzen Beinkleidern bis in den Anfang der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts erschienen, in der Residenz ein. Besonders war der geistliche Stand, dem die Concurrenten meist angehörten, stark vertreten. Vor dem Anfang sah man die Pforten des Gymnasiums belagert von Schaaren theilnehmender Freunde. Die eintretenden Mitglieder der Prüfungscommission wurden ehrerbietigst begrüßt, schwer beladene Diener schleppten den gelehrten Apparat der Candidaten herbei, ein etwa spät noch athemlos herbeieilendes Söhnlein, von ferne vom Hohne der Gymnasisten verfolgt, wurde mit neugierigen und mitleidigen Blicken gemustert; wenn es dann aber stille ward, verlief sich allmählich die Menge. Indessen trieb der Gedanke an die im Schweiße ihres Angesichtes arbeitenden Söhne, deren Lebensschicksal von ein paar Schnitzern abhieng, die Lehrer und Eltern ruhelos umher, bis die Zeit heran nahte, in welcher die ersten Nachrichten über das „Argument“ verlauteten, nachdem die flinksten Arbeiter den Schauplatz des Kampfes verlassen hatten. Jetzt füllte sich allmählich wieder der Platz vor dem Gymnasium. Wenn nun einer nach dem andern zum Vorschein kam, wurden die Concepte gemustert, kritisirt, es entspannen sich Debatten über die Uebersetzung, und der ängstliche Vater gieng, das corpus delicti in der Hand, von einer Auctorität zur andern, um zu erfahren, ob hier richtig übersetzt sei, ob er einen Schnitzer, einen ganzen oder halben vor sich habe, und hoffnungsvoll oder entmuthigt, nicht selten auch tüchtig ausgescholten, zogen die Betheiligten von dannen. Das große Thema der Tagesunterhaltung aber in gesellschaftlichen Zirkeln bildete das Landexamen, dessen Verlauf von Anfang bis zu Ende mit der gespanntesten Aufmerksamkeit verfolgt wurde. Vor dem Jahre 1822 hatte auch die mündliche Prüfung gewissermaßen den Charakter der Oeffentlichkeit, sofern Nachmittags Zuhörer zugelassen wurden. Durch Erlaß vom 29. Juli 1822 wurde jedoch diese „Gewohnheit als vielfach störend aufgehoben.“ Wir haben damit eine der charakteristischen Erscheinungen des specifisch württembergischen Kirchen- und Schullebens gezeichnet. In einem dem württembergischen Publicum bekannten Gedicht sind die einzelnen Züge derselben im Tone des Volkshumors treu wiedergegeben.*) — In neuester Zeit hat mit der Zahl der Bewerber, welche in früheren Jahren öfters die Zahl hundert überstieg,

*) S. Gedichte von Friedr. Seeger, Stuttgart 1861, S. 291.

in den letzten aber auf etliche und sechszig zurückgegangen ist, auch die Theilnahme des Publicums an dieser Sache abgenommen. Andere Interessen sind an die Stelle der theologischen getreten oder machen sich doch neben denselben mit gleicher Stärke geltend, und das Landexamen ist von seiner hervorragenden Stellung in die Reihe mancher anderen am Himmel des Residenzlebens vorüberziehenden Erscheinungen zurückgetreten.

Je einflußreicher nun diese Prüfung geworden ist, desto wichtiger wird die Frage nach dem Gegenstand derselben. Sonderbarerweise aber finden sich keine älteren urkundlichen Nachweisungen über die beim Landexamen verlangten Kenntnisse, außer der in der großen Kirchenordnung (S. CXLIV) enthaltenen Bestimmung, wornach die in die untern Klöster Aufzunehmenden reif sein sollen für die vierte Classe der Particularschulen, in welcher die ganze lat. Syntax repetirt, die principia prosodiae vorgenommen, die rudimenta graecae grammaticae gelehrt, ferner Terentius, Cicero de amicitia et senectute nebst Ciceronis epistolae ad familiares gelesen und als exercitium stili alle Mittwoch ein Argument aus den gehörten Lectionibus dictirt werden sollte (S. CXXIX). In der vorhergehenden dritten Classe aber, für welche das Examen, von dem wir reden, die Stelle einer Abgangsprüfung vertrat, sollte, außer dem exercitium Etymologiae et Syntaxis, lectio Aesopica, ferner selectiores epistolae Ciceronis und Terentius vorgenommen, das Exercitium stili aber so angefangen werden, daß „alle Mittwoch ein kurtz leicht Argument aus den nächst gehörten lectionibus und, so viel möglich, ebendieselben Wort doch verdeutscht und geändert genommen und den Knaben dictirt werden" (S. CXXIX). Hiernach konnte sich anfangs die Prüfung nur auf das Latein und höchstens die Musik erstrecken, welche in diesen Classen vielfach geübt wurde. Zwei Jahrhunderte später umfaßte die Prüfung Latein, Griechisch, Hebräisch und zwar mündlich und schriftlich, lateinische Versification, eine Reihe logischer und rhetorischer Definitionen, später statt dieser die Beantwortung von Religionsfragen (zuerst mündlich, jetzt schriftlich), endlich die Lösung arithmetischer Aufgaben. Die lateinischen Verse, das Hebräische, die logischen und rhetorischen Definitionen sind außer Uebung gekommen. Aus dem „kurz leicht Argument aus den nächst gehörten lectionibus" sind aber Aufgaben erwachsen von großer Ausdehnung und gehäuften Schwierigkeiten. „Man trug Themen zusammen, in welchen die abstractesten Begriffe, die modernsten Phrasen bunt durch einander lagen." Man wußte auch fähige Knaben in den Lateinschulen auf eine Weise zu steigern, daß diese schwierigen deutschen Themen von einzelnen lateinisch oder griechisch oder gar in Distichen excipirt wurden. Die Lehrer aber richteten zum voraus ihr Augenmerk auf Gegenstände, deren Besprechung im Thema des Landexamens zu erwarten waren, z. B. wenn ein Erdbeben vorgekommen, ein Krieg zu befürchten, die Eröffnung einer Eisenbahn in Aussicht war u. dgl., um dahin einschlagende Ausdrücke und Wendungen einzuüben. Gegenwärtig wird von den Candidaten verlangt die Uebersetzung eines deutschen Thema von mäßigem Umfang ins Lateinische, ebenso die Uebersetzung eines kürzeren Thema ins Griechische, eine schriftliche Uebersetzung eines Abschnitts aus einem lateinischen Classiker ins Deutsche, ein deutscher Aufsatz über einen dem Gesichtskreis dieses Alters entnommenen Gegenstand, die Beantwortung einiger Religionsfragen und die Lösung einiger arithmetischen Aufgaben; zur mündlichen Uebersetzung und Erklärung aber werden den einzeln vorgerufenen Candidaten sorgfältig ausgewählte lateinische und griechische Stücke und zwar allen dieselben oder ganz ähnliche vorgelegt, ebenso werden dieselben oder ganz analoge Fragen darüber an alle gerichtet. Auch kommt die kalligraphische Beschaffenheit der Arbeiten in Betracht. Bei Stellung aller dieser Aufgaben wird von einer richtigen Würdigung dessen ausgegangen, was Knaben dieses Alters von mittlerer Befähigung bei gehöriger Vorbereitung leisten können und man kann nicht sagen, daß die Beschaffenheit der Aufgaben Anlaß giebt zu einer unnatürlichen und übermäßigen Anspannung der Kräfte. Nichtsdestoweniger bringt die Concurrenz so vieler Schulen, aus welchen in der Regel die besseren Köpfe zum Landexamen vorbereitet werden, unvermerkt bei Beurtheilung der Bewerber eine Steigerung

des Maßstabes und somit auch der Leistungen mit sich, welche darin ihren Grund hat, daß man eben den besten die Palme zuerkennt. Wenn auch die meisten der Bewerber Befriedigendes und für ihre Stufe vollkommen Zureichendes leisten, so werden doch diejenigen vorgezogen werden, deren Leistungen über das Befriedigende und Zureichende hinausgehen, und es ist nun begreiflich, daß die Lehrer, deren Credit vorzugsweise von den Ergebnissen abhängt, die sie beim Landexamen erzielen, alle ihre Kräfte einsetzen, um die Schüler auf einen möglichst hohen Grad der Vollkommenheit zu treiben. Dies kann aber die Behörde nicht ändern. Es ist eine mit der ganzen Einrichtung nothwendig zusammenhängende Erscheinung. Pflicht der Aufsichtsbehörde ist es, zu verhindern, daß nicht durch zu hoch gehaltene Aufgaben der Wetteifer der Schulen über Gebühr gespornt, daß nicht gegenüber von den Candidaten des Landexamens die übrigen Schüler vernachläßigt werden. Aber einem Wetteifer der Schulen muß Raum bleiben, so lange die Erlangung des Beneficiums das Ergebnis einer Prüfung ist, welche gewisse Kenntnisse der Schüler voraussetzt.

Dies führt uns auf die Betrachtung der Frage, ob es nicht überhaupt räthlich erschiene, bei Verleihung der Benefizien noch anderes als die bloße intellectuelle Befähigung der Bewerber in Erwägung zu ziehen und etwa auf moralische oder ökonomische Momente zu reflectiren. Dies geschieht nun auch in gewisser Weise. So sind die Lehrer angewiesen, in den Zeugnissen, welche sie auszustellen haben, sich eingehend zu äußern nicht nur über die Kenntnisse der Schüler, sondern auch über deren Anlagen, Charakter und die ganze Richtung ihres Wesens. Allein abgesehen davon, daß dieses in Beziehung auf das vorliegende Alter und die noch zu erwartende künftige Entwicklung seine Schwierigkeit hat, daher die Lehrer meistens sich auf allgemeinere Bemerkungen beschränken, welche kein entscheidendes Moment für eine Beurtheilung namentlich gegenüber von hervorragender intellectueller Befähigung geben, abgesehen davon, daß es für den Lehrer etwas bedenkliches hat, durch Geltendmachen von Beobachtungen, die er anzustellen Gelegenheit hatte, und die möglicherweise doch sehr einseitig sein können, einem Knaben und dessen Eltern die Erreichung eines Zieles unmöglich zu machen, welches mit seinem ganzen künftigen Lebensglück in engster Beziehung steht, — hat sich die Behörde wohl nie in der Lage befunden, auf solche Bemerkungen hin allein einen Bewerber abzuweisen. Höchstens kann dann, wenn es sich um eine Entscheidung zwischen Gleichen handelt, dadurch etwa ein Gewicht in die Wagschale gelegt werden zu Ungunsten eines solchen, der ein zweifelhaftes Prädicat hat. In der Regel gelingt es den Lehrern bei Subjecten von entschieden zweideutiger Richtung, mit welcher dann in der Regel auch Defecte in Kenntnissen verbunden sind, die Eltern zu vermögen, daß sie von einer Bewerbung abstehen. Im allgemeinen aber fallen die Prädicate in moralischer Beziehung so farblos aus, daß darauf eine Entscheidung nicht gegründet werden kann. Selbst vier Jahre später, beim zweiten Concursexamen, nachdem die Zöglinge vier Jahre lang von denselben Lehrern erzogen und unterrichtet worden sind, kommt es äußerst selten vor, daß ein einzelner, wenn auch Bedenken gegen ihn vorliegen, geradezu für unreif oder für untüchtig zum theologischen Studium erklärt wird. Hieraus ergiebt sich, wie wenig bei der bisherigen Einrichtung sittliche Momente der Beurtheilung ins Gewicht fallen und der Natur der Sache nach ins Gewicht fallen können. Wollte man nun aber eben mit Beziehung darauf eine radicale Umgestaltung dieser Einrichtung nach der Seite hin vorschlagen, daß auf die sittliche und religiöse Richtung der Bewerber und auf deren Befähigung zum geistlichen Beruf das Hauptgewicht gelegt würde, so kann doch ein solcher Vorschlag kaum ernstlich gemeint sein. Wie vermöchte es irgend eine Kirchen- oder Schulbehörde, wie insbesondere eine protestantische, zu verantworten, gegenüber von dem Standpuncte der heutigen Wissenschaft und den ernsten Anforderungen, welche von hier aus an die Ausbildung künftiger Träger der Wissenschaft, insbesondere der theologischen gemacht werden müßen, wenn die intellectuelle Befähigung so entschieden hinter die sittlich-religiöse

zurück gestellt werden wollte? Es ist gewiß richtig, daß manchmal ein junger Theologe mit dessen wissenschaftlichen Kenntnissen es mangelhaft bestellt ist, einen guten Pfarrer noch abgeben kann. Aber man kann doch wohl nicht Religiosität und Sittlichkeit als oberstes Prüfungskriterium aufstellen. Wie würde da dem subjectiven Ermessen des Beurtheilenden Thür und Thor geöffnet, welche fruchtbare Saat für Scheinwesen und Heuchelei würde damit ausgestreut! Von welchen Thatsachen will man die Momente zu Feststellung eines Urtheils hernehmen? Ferner gesetzt es gienge dies alles bei solchen Prüfungen an, welche mit gereiften jungen Männern vor ihrem Abgang zum praktischen Beruf des Geistlichen angestellt werden, — obwohl es auch bei diesen Prüfungen nicht geschieht — wie sollte man diesen Maßstab bei vierzehnjährigen Knaben anlegen, welche noch eine ganze Reihe von Entwicklungsstufen durchzumachen haben, deren Ziel und Ergebnis jedem menschlichen Auge verborgen ist. Endlich scheint man bei solchen Vorschlägen ganz außer Acht zu lassen, in welch' engem Zusammenhang intellectuelle und sittlich-religiöse Reife mit einander stehen. In der Regel werden Knaben von vorgerückten Kenntnissen, deren intellectuelle Entwicklung bisher einen geregelten Fortgang gehabt hat, sich auch durch eine Reihe von sittlichen Vorzügen, durch Fleiß, Ordnungsliebe, Aufmerksamkeit, Anstand, durch Pietät gegen Lehrer und Eltern durch ein gewecktes Gewissen auszeichnen. Ohnehin stehen in dogmatischer Beziehung Knaben dieses Alters, die eben den Confirmationsunterricht genossen, wenn nicht ausnahmsweise nachtheilige Einflüsse stattgefunden haben, auf dem Standpuncte kindlicher Gläubigkeit und haben von dem Berufe, für welchen sie bestimmt sind und zu welchem sie so ernst und feierlich und unter so gewichtigen Veranstaltungen vorbereitet werden, eine hohe Meinung. Es ist also gewiß richtig und doppelt richtig auf der Altersstufe, um welche es sich hier handelt, wenn bei solchen Prüfungen das Wissen den Ausschlag giebt; dieses kann nach positiven Thatsachen erhoben werden. Irrungen, welche auch hier vorkommen können, sind doch von ganz untergeordneter Bedeutung. Herz und Gesinnung von einer Reihe vierzehnjähriger Knaben erkunden und darnach eine Location in Beziehung auf Verleihung gewisser Benefizien anstellen zu wollen, wäre ein ebenso verkehrtes als vergebliches Beginnen.

Weit mehr auf positive Grundlagen zu stellen und daher weit gewichtiger ist der Vorschlag, bei Beurtheilung der Bewerber die ökonomischen Verhältnisse derselben vorzugsweise zu berücksichtigen. Dieser Vorschlag schließt sich an die Intention der Stifter jener Anstalten genau an. In der gr. Kirchenordnung S. CXLII ff. wird gesagt: „Dieweil viel onserer Vnderthonen Kinder, wölche gutte ingenia, umb deßwillen bisher verhindert worden, das die Eltern also unvermüglich gewesen, sie bei den Studjis zu erhalten". Ebendaselbst (S. CXLIV) wird verlangt, „daß ein jeder anhaltender Junge testimonia vorlege, von unsern Amptleuten auch Gericht selbigen Orts, seiner Eltern thun, lassens vnd zeittlichen Vermögens." In den älteren Urkunden ist daher auch im Falle eines Austritts von einem Kostenersatz nirgends die Rede, obwohl die Aufgenommenen in bestimmt formulirten Urkunden sich verbindlich machen mußten, sich nur der Theologie zu widmen und in keine andern Dienste zu treten (Gr. K. O. S. CXLV). Nirgends ist jedoch gesagt, daß Kinder vermöglicher Eltern ausgeschlossen sein sollten. Als das Maßgebende und Entscheidende wird immer das Examen, das „ingenium", die „Erudition" betrachtet. Spätere Bestimmungen setzen sich sogar mit der ursprünglich beabsichtigten Begünstigung Unvermöglicher in Widerspruch. In Rescripten vom Jahr 1749 und 1780*) wird eingeschärft „keine

*) Aus diesen in mancher Beziehung interessanten Rescripten mag Folgendes nach dem Wortlaut beigefügt werden: 1) Aus einer Verordnung v. 22. Sept. 1736: „In Zukunft soll keiner von Unsern Unterthanen, besonders aus der Bauerschaft sich unterstehen, Uns oder auch Unsere nachgesetzten Collegia und Räthe um Aufnehmung ihrer Kinder in die Klöster anzugehen, es seien dann dieselben mit besonders fähigen ingeniis und anderer erforderlichen Schicklichkeit versehen, wollen sie anders nicht mit Schimpff und Schaden ab und zurückgewiesen werden;

gemeiner Leute Kinder noch solcherlei Subjecte, welche von ihren Eltern nicht gehörig unterstützt werden können, zu Petenten beim jährlichen Landexamen einzubringen." Als solche gemeine Leute werden in einem Rescript von 1788 bezeichnet: Handwerker, Bauern, niedere herrschaftliche und Communbediente, Förster, Schulzen, Bürgermeister, Krämer ꝛc. Motivirt wird dieser Ausschluß damit (1749), daß es solchen an genugsamen Mitteln zu Führung ihrer Studien fehle; „es werde", heißt es, „dem gemeinen Wesen gar nicht übel gerathen sein, wenn auch in anderen und etwa geringeren Lebensarten oder Professionen gute Köpfe zu finden seien" ꝛc. Die einzige Ausnahme seie „alleine vor arme Pfarrerskinder zu machen" (ibid.). Es ist schon oben bemerkt worden, daß diese Beschränkungen (1798 aufgehoben und 1811 aufs neue eingeführt) durch die Bestimmungen der Verfassung außer Wirksamkeit gesetzt sind. — Auch dermalen indessen finden die ökonomischen Verhältnisse der Bittsteller einige Berücksichtigung. In der Personaltabelle, welche die Bewerber einzureichen haben, ist nämlich eine Rubrik, in welcher der Vermögensstand, die Aussicht auf Stipendien, die Zahl der Geschwister des Bewerbers angegeben werden soll. Aber auch dies geschieht, was den Vermögensstand betrifft, gewöhnlich in ganz allgemeiner Weise durch das Prädicat „zureichend", womit nicht sowohl die Bedürftigkeit des Bewerbers bezeichnet wird, als vielmehr dessen Fähigkeit, den nöthigen Zuschuß zu den Studien zu leisten. Aus dieser ganz allgemeinen Angabe, wie sie gewöhnlich gemacht wird, ergiebt sich, daß diese Rücksicht eine ganz untergeordnete ist, weit eher kommt noch die Zahl der Geschwister in Betracht. Es kann jedoch auch hievon nur die Rede sein, wenn es sich um eine Entscheidung unter sonst gleichen Verhältnissen handelt. — Es mag hier noch die Notiz ihre Stelle finden, daß die Candidaten des Landexamens meist aus der minder bemittelten Classe von Staats- oder Gemeindebeamten, Geistlichen, Lehrern, Kaufleuten und manchmal auch Handwerkern kommen. Söhne von Bezirksbeamten stehen bereits vereinzelt, Söhne von höheren Beamten, Fabrikanten, Großhändlern sind geradezu eine Seltenheit. Vor etwa dreißig Jahren war das Verhältnis noch ein anderes, damals fand man Söhne von Ministern, hohen und niederen Offizieren, Künstlern, höheren Beamten aller Art in den Seminarien. Die Mehrheit aber kam zu allen Zeiten aus dem Stande der Lehrer und Geistlichen.

Die Frage ist nun aber die, ob nicht in der Beurtheilung der Bewerber der Rück-

da hingegen Uns zu gnädigstem Gefallen gereichen wird, wenn solche im Baurenstand sich befindende Eltern vielmehr ihre Kinder zu Erlernung anderer, zu nöthigem Gebrauch nutzlichen und streng laufenden Professionen und Künsten, besonders aber zu Maurer- und Zimmerhandwerken in Zeiten anhalten." 2) Aus einem Generalrescript vom 3. Mai 1749: „Zu künftigen Examinibus sind keine solche zu verschreiben, denen es an genugsamen Mitteln zu Führung ihrer Studien fehlet, und die damit öfters genöthigt werden, zu Erhaltung desjenigen, was sie außer der von uns bekommenden Kost, Wohnung und andern Wohltaten etwa noch bedörffen, solche Hülfsmittel zu ergreifen, die sie an ihren eigenen Studiis hinderen. Und ist hierunter keine Ausnahme als allein vor arme Pfarrerskinder zu machen. — Das Verbott, gemeiner Handwerks-Leuthe oder auch Bauern-Söhne nicht zu recipiren, solle (ungeachtet der sehr zweideutigen, meistentheils auf alleinige Gedächtnis-Stücke gegründeten und hernach gemeiniglich fehlschlagenden Ausrede von besonderen und vorzüglichen Köpfen) so lange allgemein sein, bis Mangel an andern tüchtigen jungen Leuten erscheinet; und wird dem gemeinen Wesen damit gar nicht übel gerathen sein, wenn auch in andern und etwa geringen Lebensarten oder Professionen gute Köpfe zu finden sind, und daselbst behalten werden." 3) Generalrescript vom 15. April 1788 untersagt „Handwerkern, Bauern, niederen herrschaftlichen und Communbedienten, z. B. Förstern, Schulzen, Bürgermeistern, Krämern ꝛc. ihre Söhne, wenn sie nicht ganz vorzügliche Gaben besitzen, dem geistlichen Stande zu widmen." Erlaß vom 27. Sept. 1811 lautet: „Da S. K. Majestät — allergnädigst geruht haben, daß, sowie die Söhne der Handwerker und Bauern überhaupt nicht studiren sollen, bei denselben auch die Aufnahme in die für die Bildung evangelischer Geistlichen bestimmten Seminarien nicht stattfinden könne, — so wird solches den Oberämtern unverhalten ꝛc."

sicht auf das Vermögen ein überwiegenderer Einfluß gestattet werden sollte, als bisher, etwa so, daß das Beneficium in seiner ganzen Ausdehnung nur wirklich Bedürftigen, das beschränkte Beneficium minder Bedürftigen, Bemittelten aber das Beneficium als solches entweder gar nicht verwilligt, oder doch nur gegen volle Entschädigung Theilnahme am Unterricht und an der Erziehung, wie ihn die Anstalt gewährt, eingeräumt würde. Mit solchen Gedanken zu Reform des Landexamens sowohl als des beim Uebertritt auf die Universität stattfindenden wiederholten Concursexamens hat sich der verewigte Studienrathsdirector von Knapp getragen. Ich besitze ein Manuscript von seiner Hand, in welchem er diesen Plan ausführlich entwickelt hat. Er geht dabei von der Wahrnehmung aus, 1) daß bei der jetzigen Einrichtung der richtige Standpunct für Beurtheilung von Kenntnissen vierzehnjähriger Schüler verrückt und statt einer absoluten eine relative Schätzung derselben eingeführt werde, welche eine unendliche Steigerung gestatte und für die naturgemäße Entwicklung des Unterrichts in den Lateinschulen von entschieden nachtheiligem Einfluß sei, 2) daß bei der üblichen Behandlung des Examens der Zufall immer noch eine große Rolle spiele. Er will daher den Schwerpunct der Entscheidung in die Rücksicht auf das Vermögen der Bewerber gelegt, notorisch Reiche ganz ausgeschlossen, unter den übrigen aber den Talentvolleren und Bedürftigeren in der Weise den Vorzug gegeben wissen, daß die Armen frei, die Bemittelteren gegen eine Entschädigung von 100, beziehungsweise 200 fl. aufgenommen würden. Was den ersten Punct betrifft, so haben wir bereits bemerkt, daß durch die Concurrenz nothwendig ein Wetteifer unter den Schulen entstehen muß; eben dieser Wetteifer hat unsere Lateinschulen auf den hohen Stand gehoben, welchen sie bisher inne hatten und welchen der verewigte Thiersch in seinen Schriften über gelehrte Schulen wiederholt mit so hohem Lobe ausgezeichnet hat, freilich nicht ohne die Bemerkung, daß sofort die Leistungen der höheren Classen in den Gymnasien unverhältnismäßig zurückstehen, eine Bemerkung, welche auch von inländischen Auctoritäten, Walz, Bäumlein, Rümelin gemacht worden ist und kein ganz günstiges Licht auf das Naturgemäße des Standes unserer Lateinschulen wirft. Dieser Wetteifer nun läßt sich, so lange die positiven Kenntnisse den Ausschlag geben, nicht vermeiden. Er läßt sich nur dadurch auf das richtige Maß zurückführen, wenn die Behörde die Aufgaben nach einem richtigen naturgemäßen Maßstab feststellt. Es ist auch zuzugeben, daß sich der Standpunct von einem absoluten, wie er sein soll, der auf einer richtigen Bemessung dessen beruht, was billigerweise naturgemäß die große Mehrheit von jungen Leuten dieses Alters leisten kann, umschlägt in einen relativen, welcher nur das beachtet, was in dem gegebenen Fall einer mit dem andern verglichen leistet, und möglicherweise eine ungebührliche Steigerung zuläßt, welche dann ihre Rückwirkung auf die Schulen äußert. Allein diesen Uebelständen wird durch die gemachten Vorschläge doch nicht abgeholfen. Schließen wir auch die „notorisch Reichen“ aus, legen wir auch den Bemittelteren eine Steuer nach einer gewissen Scala auf, so bleibt doch noch die ansehnliche (von Knapp auf 20 bemessene) Classe derjenigen übrig, welche unter den Bedürftigeren als die talentvolleren und kenntnisreicheren den Vorzug haben und ohne Entschädigung aufgenommen werden sollen. Dazu kommt nun die schwierige Bestimmung der Frage, wer ist notorisch reich? wer ist bedürftig? wer ist weniger bedürftig? Die Frage wird um so schwieriger zu beantworten sein, als Director von Knapp selbst in dem genannten Manuscript sich dahin ausspricht, daß es nicht gut sei, wenn ganz Unbemittelte in die Laufbahn gelockt werden, als er endlich selbst der Classe der ohne Entschädigung Aufgenommenen das sogenannte Weingeld (ein Taschengeld von jährlich 60 fl.) entzogen wissen will, wodurch es allerdings ganz Unbemittelten unmöglich wird einzutreten. Nehmen wir nun noch dazu, daß erfahrungsmäßig die Concurrenten mit seltenen Ausnahmen aus der Classe der wenig Bemittelten oder der Bedürftigen sind, das Ausscheiden der „notorisch Reichen“ und der Bemittelten also eine ganz geringe Wirkung haben müßte, so vermögen wir von diesem Gesichtspuncte aus in dem vorliegenden Vorschlag eine wirkliche Verbesserung der be-

stehenden Einrichtung nicht zu erkennen. Wir wüßten unter dieser Voraussetzung, daß das Vermögen statt der Kenntnisse überwiegend zu betonen sei, durch kein anderes Mittel zu helfen, als durch den ganz radicalen Vorschlag, dem doch niemand das Wort wird reden wollen, daß unter den für höhere Gymnasialclassen reif Erfundenen eben gerade die festgesetzte Zahl der Aermsten auserlesen werde. Etwas anders verhält es sich mit dem zweiten der oben erwähnten Puncte, daß bei der üblichen Behandlung des Examens der Zufall eine große Rolle spiele. Es ist dies freilich eine Klage, die bei allen Prüfungen wiederkehrt, die aber in dem Falle des Landexamens ganz besonders bedenklich ist, weil der Erfolg desselben eine so große Bedeutung hat für die Concurrenten und deren ganze Lebensrichtung. Es kommt immer vor, daß das Fehlen einiger Numern oder auch einer einzigen Numer den Concurrenten ausschließt. Erwägt man, wie nahe die Prädicate, welche durch die Zahlen dargestellt werden, gut (6), ziemlich gut bis gut (5), ziemlich gut (4) 2c. einander stehen, wie leicht sie in einander überfließen und wie gar häufig die Prüfenden selbst in Ertheilung des einen oder andern Prädicats schwanken oder verschiedener Meinung sind, so wird man wohl sich aufgefordert finden, alles mögliche vorzukehren, um Zufälligkeiten, Ungleichheiten der Behandlung ferne zu halten. Die Klage über das Walten des Zufalls aber bezog sich weniger auf die schriftlichen Arbeiten, welche durchaus unter dreifacher Controlle standen, als auf die mündliche Prüfung. Es soll hier natürlich niemanden ein Vorwurf gemacht, sondern nur gezeigt werden, wie es beim besten Willen der Prüfenden geht. Es kam vor, daß der eine einen schweren, der andere einen leichten, der eine einen großen, der andere einen kleinen Satz zum übersetzen erhielt, daß an den Einen ganz einfache, an den andern verwickeltere Fragen gestellt wurden, daß der Examinator mit dem einen sich 3, mit dem andern 10 Minuten beschäftigte, daß an den einen noch außer der Reihe Fragen gerichtet wurden, an den andern nicht. Nichts davon zu sagen, daß manchmal auch Fragen gestellt werden konnten, welche über den Horizont des Schülers hinauslagen, mit welchen ein anderer verschont blieb. Es liegt auf der Hand, daß unter diesen Umständen die Schüler nicht gleich behandelt wurden, daß Gunst oder Ungunst nicht der Prüfenden, wohl aber der Verhältnisse hier mächtig einwirken konnten. Es ist daher schon in einer Schrift vom Jahr 1843 „Das Landexamen, ein Beitrag zur Reform der Gelehrtenschulen in Württemberg von Kapff" die ganz berechtigte Forderung gestellt worden, daß in der mündlichen Prüfung jeder Candidat soll denselben Satz zu übersetzen und dieselben Fragen zu beantworten haben. Der Satz müßte natürlich aus einem den Schülern unbekannten Gebiet genommen, konnte nöthigenfalls auch nach Bedürfnis modificirt oder gar neu gebildet werden.*) Dies geschieht seit dem Jahr 1856 im Lateinischen, seit dem Jahr 1860 auch im Griechischen. Der erste Versuch, der im Jahr 1856 von dem Unterzeichneten selbst als damaligem Mitglied des Studienraths gemacht wurde, stieß zwar auf bedeutenden Widerstand der Examinatoren, welche sich nicht gerne als Examensmaschinen gebrauchen lassen wollten, ergab aber bei aller Mangelhaftigkeit der erstmaligen Einrichtung so überraschende und gegenüber von der früheren Uebung sichere Resultate, daß man sofort dieses Verfahren beibehalten und neuestens auch auf die mündliche Prüfung im Griechischen angewendet hat. Zu Vereinfachung und Abkürzung des Verfahrens bei einer großen Zahl von Concurrenten können wohl auch 2 oder 3 verschiedene Sätze mit anderen Fragen vorgelegt werden, wenn nur die Sätze gleich gestaltet und die Fragen analog aus dem Gebiet genommen sind, welches den Schülern bekannt sein soll, wie denn z. B. ganz gleichgültig ist, ob ich den einen Schüler frage, welche Verba abweichend vom Deutschen den Dativ,

*) Der Unterzeichnete hat schon im Jahr 1840 in der Süddeutschen Schulzeitung für Gelehrten- und Realschulen Jahrg. III. Heft 1, in den „Thesen über das Landexamen" S. 42—48 auf eben diese Modification hingewiesen; der Knapp'sche Vorschlag ist im zweiten Heft desselben Jahrgangs S. 80—91 eingehend von mir gewürdigt worden. Schmid.

einen andern, welche den Ablativ regieren, ob ich den einen tempora von τίθημι, andern von δίδωμι abfrage ꝛc. — Durch diese Einrichtung, die so einfach ist, daß man sich nur verwundern muß, warum man nicht früher zu derselben gegriffen hat, dürfte alles mögliche geschehen sein, um eintretenden Zufälligkeiten bei der Prüfung vorzubeugen. Der Gegenstand der Prüfung ist für alle sowohl im Schriftlichen als Mündlichen durchaus derselbe, und es liegt auch von dieser Betrachtung aus kein Grund vor, einen andern Gesichtspunct bei der Aufnahme in die Seminarien in den Vordergrund zu stellen. Wir machen nur noch darauf aufmerksam, wie wenig Sicherheit auch die Bestimmung des Vermögens- und Einkommensstandes der Eltern bietet. Capitalisten, wenn sie redlich sind, und Besoldeten kann alles nachgerechnet werden nach ihren Fassionen. Ganz anders aber verhält es sich mit den Gewerbetreibenden. Hier wäre den willkürlichsten Angaben Thür und Thor geöffnet, die noch eine viel ungerechtere Wirkung äußern könnten, als die angeregten Zufälligkeiten des Examens.

Wir sind hiemit zu demselben Ergebnis gelangt, auf welches auch Prälat Dr. von Roth in einem kleinen Aufsatz „Das württembergische Landexamen" (Kl. Schriften päd. und biogr. Inhalts Bd. II. S. 72—78) gekommen ist, daß nämlich das Landexamen nach seiner Einrichtung, wie sie im wesentlichen jetzt besteht, der gerechteste Maßstab für die Verwilligung des Beneficiums sei. Wenn er daran die Bemerkung knüpft, daß damit noch Einrichtungen verbunden werden könnten, wodurch die Zulassung wohlhabender Zöglinge an weitere Bedingungen geknüpft würde, so müßen wir bemerken, daß diese Einrichtungen bereits vorhanden sind. In dem Sinne, daß wohlhabende Zöglinge, welche das Examen mit entschiedenem Erfolg bestehen, ausgeschlossen werden, kann es nicht gemeint sein. Sonst wäre der Ausdruck wohl ein anderer. Das Institut der Hospites aber, welches je nach dem Erfolg der auch von diesen zu erstehenden Prüfung auch solchen Zöglingen den Eintritt eröffnet, welche gegen Entschädigung an dem Unterricht und der Erziehung, welche die Anstalt bietet, theilnehmen wollen, schließt alles das in sich, was nach unserem Dafürhalten noch geschehen kann. Dieses Institut wird erfahrungsgemäß in denjenigen Seminarien, die nicht gar zu entlegen sind, vielfach benützt und, so viel mir bekannt, müßen auch hier immer viele Bewerber abgewiesen werden, da die Einrichtungen in den Seminarien nur für eine bestimmte Zahl von Zöglingen, durchschnittlich 40, getroffen sind. Die Zahl der eigentlichen Beneficiaten hat von jeher nach dem Bedürfnis gewechselt und beläuft sich gegenwärtig auf 25, so daß also immerhin noch jedes Jahr die ansehnliche Zahl von 15 Plätzen für solche übrig bleibt, welche im Stande sind die verlangte Entschädigung, welche übrigens sehr billig angesetzt ist, zu leisten.

Was endlich die Rückwirkung des Landexamens auf den Unterricht und die Methode in den Lateinschulen betrifft, so beziehen wir uns im allgemeinen auf das, was wir in der Einleitung zur Sammlung in die Gesetze für die württ. Mittel- und Fachschulen S. CIII gesagt haben. Daß eine solche Rückwirkung stattfindet, halten wir für ganz natürlich und berechtigt. Es wird dies bei allen Prüfungsordnungen nicht nur zum voraus in Rechnung genommen, sondern auch ausdrücklich beabsichtigt. Wir können es aber durchaus nicht billigen, wenn eine Prüfung in der Weise ausschließlich den Gang und die Methode der Studien bestimmt, wie es bei dem Landexamen durch mehr als zwei Jahrhunderte der Fall war. Die Vorschriften über das, was in den Lateinschulen geleistet werden soll, sind seit dem Jahr 1559 bis zum Jahre 1792 durch keine allgemeine oder specielle Verordnung geregelt worden. Alles, was hier geschah, geschah durch das medium des Landexamens. Durch dieses kam das Griechische, das Hebräische, die latein. Verse, die Logik und Rhetorik auf den Lectionsplan der lateinischen Schulen, auf welchem alle diese Dinge in der gr. Kirchenordnung Cl. 1—3 der Particularschulen nicht stehen. Auf die gleiche Weise ist hebräische Sprache, lateinische Versification, Logik und Rhetorik wieder von dem Lectionsplan der lateinischen Schulen verschwunden. So ist es

gekommen, daß die sogenannten Realien*) bis auf die genannte Zeit und noch geraume Zeit nachher in den lateinischen Schulen gar wenig Berücksichtigung fanden. Man bedurfte ihrer nicht zum Landexamen. Man sieht, die ganze Aufmerksamkeit, welche die leitende Schulbehörde dem latein. Schulwesen schenkte, sammelte sich um das Landexamen. Es war die bewegende Kraft der lateinischen Schulen. Je mehrere Räder hier in Gang gesetzt wurden, desto bewegter wurde es in den Lateinschulen. Standen einzelne Räder dort still, flugs stellten auch die entsprechenden Rädchen in den Schulen ihre Rotationen ein, ohne daß es noch besonderer Manipulationen dazu bedurft hätte. Es begreift sich dies in einer Zeit und in einem Lande, wo sich das Hauptinteresse der höheren Bildung der Theologie und den damit zusammenhängenden Unterrichtsanstalten zugewendet hatte. Dabei ist nur zu bemerken, daß es in Württemberg noch lange so blieb, nachdem bereits die Theologie längst aus jener Stellung verdrängt war, daß man anderwärts Lehrgegenstände und Methode längst zu reformiren begonnen hatte, ehe man in Württemberg noch daran dachte, daß, als endlich in Württemberg die Theorie im Jahr 1793 in der bekannten Verordnung wegen des latein. Schulwesens (Schulgesetze S. 274) sich einen energischen Ausdruck verschafft hatte, die Praxis noch lange zurückblieb, offenbar aus keinem andern Grunde, als weil das Landexamen, auf welches sich aller Unterricht concentrirte, im Wege stand. Diese Prüfung selbst aber mit ihrer ausgebreiteten Concurrenz, mit den großen Benefizien, die sie in Aussicht stellte, während nur eine beschränkte Zahl von Auserwählten sie erlangen konnte, hätte am wenigsten sollen für die ordentliche Gestaltung des Schulwesens maßgebend sein. Durch die massenhafte Concurrenz der besten Schulen und besten Köpfe wurde die Prüfungsbehörde unwillkürlich getrieben, den Maßstab zu erhöhen, die Forderungen zu steigern, außerordentliche, das gewöhnliche Maß übersteigende Leistungen bei der Beurtheilung zu Grunde zu legen. Daß man nun diesen Standpunct übertrug auf die allgemeine Ordnung der Schulen, daß man als regelmäßige Leistung einer guten Schule das verlangte, was das Landexamen forderte, das halten wir für verkehrt. Es mochte wohl beim Landexamen für sehr empfehlend erachtet werden, über das Argument noch 10 oder 12 Distícha zu machen, daß aber nun lateinische Versification zu einem ordentlichen Lehrgegenstande der lateinischen Schule wurde, war keineswegs eine natürliche Consequenz aus dem ersteren. Das Landexamen verlangte keine positiven Kenntnisse aus Geschichte, Geographie, Religion. Daß nun aber diese Fächer darum auch in der lateinischen Schule zurückgestellt wurden, das hätte man nicht erwarten sollen, sondern hier hätte das Schulregiment oder die Schulgesetzgebung nachhelfend, erläuternd, beschränkend, ergänzend eintreten und nicht dem Belieben der einzelnen Lehrer anheimgeben sollen, wie viel von den Fächern betrieben werden wolle, denen das Landexamen aus irgend welchen Gründen nicht gerade seine Aufmerksamkeit zuwendete. Wir vermögen also dem unsere Zustimmung nicht zu geben, was Prälat v. Roth (Kl. Schriften S. 382) über das Landexamen sagt, es seie nach allgemeiner Anerkennung, und zwar mit Fug und Recht, das Maßgebende für die Führung aller Schüler in den Lateinschulen. Maßgebend für die Führung aller Schüler kann nur das sein, was alle auch erreichen können, also ein mittlerer, gewöhnlicher Grad von Leistungen, nicht aber die Stufe, auf welche die besten Köpfe aus den besten Schulen nur sich erheben; nicht das, was zum Zwecke einer besonderen Prüfung für ein bestimmtes Fach auserlesen wird, sondern das, was allen Schülern, welchen Fächern sie sich auch zuwenden wollen, zu wissen nöthig ist. Deshalb hat die Studienbehörde auch seit dem Anfange des dritten Decenniums dieses Jahrhunderts angefangen, den lateinischen Schulen noch neben dem Landexamen eine besondere Sorgfalt zuzuwenden. Von dieser Zeit an, in welcher die Frage wegen Einrichtung von Realschulen in umfassenderem Maße in Württemberg ernstlich in Betracht gezogen zu werden anfieng, finden wir einige theils kurz gehaltene theils eingehendere

*) Ref. kann hier noch aus eigener Erfahrung sprechen.

Verfügungen, die sich auf einzelne Unterrichtszweige der latein. Schule, auch abgesehen vom Landexamen, beziehen; sie betreffen den Religions- und Gesangunterricht, Kalligraphie, deutsche und französische Sprache, die Gymnastik. Eingehend auf die einzelnen Schulen und Altersstufen wurde der Memorirstoff für Geschichte und Religion regulirt und vertheilt und eine Instruction für Behandlung des Geschichtsunterrichts in den Latein- und Realschulen ausgegeben. Endlich, was die Hauptsache ist, wurde der Entwurf eines allgemeinen Lehrplans für die lat. Schulen von einer Commission von Schulmännern 1847 ausgearbeitet und dem Druck übergeben, im Jahr 1852 vom K. Studienrath nochmals durchberathen und dem K. Ministerium vorgelegt, von demselben zwar genehmigt, sofern der Studienrath in vorkommenden Fällen nach den Normen desselben sich richten möge, jedoch die öffentliche Bekanntmachung und Einführung desselben nicht für zuträglich erachtet. Aus allem diesem ergiebt sich, wie das lateinische Schulwesen sich seit etwa 30 Jahren auch eine besondere Geltung neben dem Landexamen zu verschaffen gewußt, wie es sich allmählich von der Herrschaft des letzteren emancipirt hat. Das Landexamen ist zwar immer noch eine bemerkenswerthe und hervorragende Erscheinung im württembergischen Schulleben, es hat jedoch, wie es billig und recht ist, den Einfluß, mit welchem es fast ausschließlich in diesem herrschte, verloren. Ein rühmlicher Wetteifer, durch die Wachsamkeit der Behörden auf das richtige Maß zurückgeführt und in das rechte Geleise gebracht, hat sich unter den Lehrern und Schülern bei dem fortdauernden Bestand des Landexamens erhalten. Dieser Wetteifer wirkt wohlthätig auf Gedeihen und Blüte der Schulen. Aber diese sind darum nicht mehr genöthigt, ängstlich auf das Losungswort zu lauschen, welches vom Landexamen erschallt. Sie wissen sich Credit und Anerkennung zu verschaffen, wenn sie auch nichts für das Landexamen zu thun haben oder ihre Kräfte und Anstrengungen für das Landexamen nicht mit dem gewünschten Erfolg gekrönt werden. Dem handwerksmäßigen Abrichten, dem mechanischen Drillen und utilitarischen Dressiren aber, über welches Roth a. a. O. ebenso wie Kapff in dem angeführten Schriftchen klagen, obwohl beide ganz verschiedene Ansichten über das Landexamen kund geben, ist durch die neueste Einrichtung der Prüfung vollends jede Aussicht auf Erfolg benommen. Die Gegenstände der schriftlichen und mündlichen Prüfung sind allen gleich neu und unbekannt. Eine etwa früher erworbene Fertigkeit, bestehe sie in Bekanntschaft mit grammatischen Regeln oder im Uebersetzen aus einer Sprache in die andere, wird aber doch wohl nicht an sich, sondern nur dann getadelt werden wollen, wenn sie zur gedankenlosen, rein gedächtnismäßigen Uebung geworden ist. Dies kann sich aber nur dann zeigen, wenn der Schüler genöthigt ist, das Gelernte, die Fertigkeit auf einen neuen Stoff überzutragen und anzuwenden. Hiebei nur ist die Urtheilskraft thätig. Eine richtige Anwendung eingelernter Regeln, Sprachformen und Ausdrucksweisen auf eine neue Aufgabe giebt ein vollkommen genügendes Zeugnis einer wohl ausgebildeten Urtheilskraft. Eine bessere Erprobung aber des wissenschaftlichen und ästhetischen Urtheils für das vorliegende Alter kenne ich überhaupt nicht, als diejenige ist, welche die Uebersetzung von einer Sprache in die andere, besonders die Uebersetzung aus der Muttersprache in eine fremde darbietet (s. den Art. Composition). — Hiebei können wir auch die beliebte Unterscheidung zwischen bloß grammatischer Richtigkeit (Correctheit) und Stil nicht billigen, welcher Kapff in dem angeführten Schriftchen S. 15—29 das Wort redet, in welchem er die Candidaten mit Proben von Stilfertigkeit verschont wissen will. Eine Ausbildung zu einer bestimmten Stilgattung kann natürlich von vierzehnjährigen Knaben nicht verlangt werden. Aber jede Production, selbst schon die elementare, muß doch eine dem Sprachgenius adäquate Form haben. Soll die Wahl des richtigen Ausdrucks, die Stellung der Wörter (z. B. der Negation, im Griechischen des pronomen possessivum), die Verbindung der Sätze, der Gebrauch der Partikeln, die entsprechende Anwendung der tempora, modi, der participia in das Capitel des Stils oder der Correctheit eingereiht werden? Es liegt auf der Hand, daß hier beides in Frage kommt. Selbst eine leichte zusammenhängende Aufgabe zur

Uebersetzung ins Lateinische oder Griechische, die es wesentlich nur auf die Anwendung gewisser grammatischer Regeln abgesehen hat, muß doch auch gewisse stilistische Anforderungen befriedigen. Die abstracte Scheidung von Correctheit und Stil, von Inhalt und Form läßt sich in der Praxis nicht durchführen. Es kann nur verlangt werden, daß die Gegenstände, welche die Aufgabe behandelt, dem Verständnis der Schüler vollkommen zugänglich seien, also über deren Gesichtskreis nicht hinausliegen, sodann daß die Form, in welcher sie dargestellt werden sollen, eine einfache, der natürlichen Entwicklungsstufe des Schülers nahe liegende und geläufige ist. Daß die den Schülern gestellten Probleme so bemessen seien, diese Forderung kann an die Prüfungsbehörde gestellt werden. Diese Prüfungen sind daher auch ein Probirstein für die Urtheilskraft der Prüfenden. Auch bei diesen kann, wenn sie nicht die Augen geöffnet halten für die Bedürfnisse und Leistungen der Jugend, das Prüfungsgeschäft in einen Schlendrian, in einen Jahr um Jahr sich abwickelnden todbringenden Mechanismus ausarten. **Hirzel.**

Zusatz der Redaction. Die Frage, ob es zweckmäßig gewesen sei, die dreimalige Prüfung auf eine einmalige zu reduciren, wird unter uns immer noch verschieden beantwortet, weshalb es uns geeignet erscheint, auch einer verneinenden Stimme hier das Wort einzuräumen. Ein befreundeter Schulmann spricht sich folgendermaßen darüber aus: „Nach meinem Dafürhalten liegen in der Sache selbst Gründe gegen die Reduction, denen gegenüber die Rücksicht auf die durch die wiederholte Prüfung verursachten Kosten sehr untergeordnet ist. Durch eine mehrmalige Prüfung wird der Spielraum des Zufalls beschränkt, was um so wünschenswerther ist, als von dem Ergebnis der Prüfung ein so bedeutendes Beneficium, in vielen Fällen die ganze Lebensrichtung eines Bewerbers abhängt. Die Behörde kann die Concurrenten richtiger und sicherer beurtheilen, wenn sie sie mehrere Jahre nach einander prüft. Die Schüler gewöhnen sich an die Art der Prüfung, so daß sie in der letztern mit größerer Ruhe und Unbefangenheit arbeiten und deshalb ein treueres Bild ihres Wissens und Könnens geben, als bei der einmaligen Prüfung, wo der unerfahrene Knabe unter dem verwirrenden Einfluß unbekannter Räume, neuer Persönlichkeiten, ungewohnter Behandlungsart der Gegenstände steht. Dazu kommt nun noch die eigenthümliche Stellung, welche das Landexamen besonders zu unsern lateinischen Schulen auf dem Lande einnimmt. Die Studienbehörde hat zwar seit einigen Jahrzehenden dem Landexamen möglichst viel von seiner rückwirkenden Kraft auf den Unterricht und die Methode in den Landschulen entzogen und diesem Bestreben mag unter anderem auch die Reduction auf eine einmalige Prüfung zuzuschreiben sein. Es scheint mir aber, die Eigenthümlichkeit unserer Landschulen sei dabei zu wenig beachtet worden. Wenn die Behörde übertriebene Forderungen, welche im Laufe der Zeit infolge des Landexamens an die Schüler gemacht wurden, streng abschnitt, wenn sie entschieden verlangte, daß Fächer, welche bloß deswegen, weil sie im Landexamen nicht vorkamen, hin und wieder vernachläßigt oder gar nicht betrieben wurden, Aufnahme in den Lehrplan fänden, so war das ganz in der Ordnung. Aber bei der eigenthümlichen Einrichtung unserer lateinischen Schulen, welche eine eingreifende Leitung von Seiten der Oberbehörde wesentlich erschwert, erscheint mir ein weiterer, unmittelbar wirkender und maßgebender Factor nicht bloß als von großem Werth, sondern geradezu als nothwendig. Diese Lehrer in der Diaspora sind, — verglichen mit den Gymnasiallehrern — ungemein selbständig, die Schulen ganz auf ihre Individualität gestellt, Vorstand und Lehrer häufig eine und dieselbe Person; dabei sind die Lehrer oft junge Männer, die nun suo Marte das Lehrgeschäft beginnen mit 2—3 Abtheilungen zumal. Der Schulen ferner sind es sehr viele, sie sind ohne inneren Zusammenhang unter sich, von nicht geringer Verschiedenheit bezüglich ihrer Einrichtung und Ausdehnung. Kurz es ist ein Organismus, der so viel Unorganisches in sich hat, so ungleichartig in sich selbst ist, daß eine organische Leitung durch die oberste Behörde,

durch allgemeine Bestimmungen und Verfügungen, wie dies bei Gymnasien ganz gut geht, ungemeine Schwierigkeiten hat und keinen genügenden Erfolg verspricht. Da trat nun früher das Landexamen mit seiner eigenthümlichen Wirkung ergänzend als Regulator ein, sofern es nicht nur den einzelnen Schulen und Lehrern ein festes Ziel bestimmt und deutlich vorzeichnete, sondern auch Einheit der Methode und des Betriebs in den verschiedenartigen Anstalten erzeugte. Es bestimmte das, was in jedem einzelnen Jahre jede Schülerclasse erreichen mußte, nicht in vagen, allgemeinen Ausdrücken, sondern in concreter Unmittelbarkeit, und eben diese deutliche Erkenntnis des Zieles war es, was das stramme, feste, bestimmte Lehren und Lernen in unseren Schulen erzeugte, wodurch dieselben so bedeutende Resultate erzielt haben. Natürlich wirkt nun aber eine solche Einrichtung um so nachhaltiger und tiefer, je weiter ihr Einfluß sich rückwärts erstreckt, je mehr Schülerabtheilungen sie umfaßt, je mehr einzelne Schulen durch die Ausdehnung des Kreises der Theilnehmer in den Bereich ihrer Wirkung gezogen werden. Dies letztere insbesondere ist nicht unwichtig: fast von Jahr zu Jahr verringert sich die Zahl der Schulen, welche Candidaten zum Landexamen liefern. Früher gab es wohl keine Schule im Lande, welche in einer Zeit von wenigen Jahren nicht mindestens einen Petenten oder einen Exspectanten prima vice vorzubereiten hatte, wenn diese dann auch im letzten Jahre noch einer der namhafteren Schulen übergeben wurden. Mit der Einführung der einmaligen Prüfung hat insbesondere auch die bezüglich der Methode Einheit schaffende Wirkung derselben nachgelassen. Aus diesen Gründen glaube ich, daß die mehrmalige Prüfung nicht bloß wegen der größeren Sicherheit des Resultates im Interesse der Behörde und der Concurrenten gelegen war, sondern auch an sich einen vortrefflichen Einfluß auf unsere lateinische Schulen hatte, und ich fürchte, die Reduction möchte für diese und ihren seitherigen Ruhm von geradezu verhängnisvoller Wirkung gewesen sein. Die Beobachtungen wenigstens, die wir in den letzten Jahren über die lateinischen Schulen gemacht haben, sind nicht geeignet gewesen, diese Besorgnis zu heben."

Landkarten. Unter dem Worte Landkarten versteht man strenge genommen Abbildungen der Erdoberfläche in starker Maßverjüngung; wenn man aber den Begriff weiter ausdehnt, so lassen sich auch Abbildungen des ganzen Erdkörpers einbeziehen, nicht bloß Projectionen auf Flächen, sondern auch Nachahmungen in Kugelform (Globen), und endlich sogar jene Hülfsmittel, welche zur Versinnlichung der kosmischen Verhältnisse der Erde dienen, z. B. Ringkugeln, Tellurien, Himmelskugeln, Sternkarten. Ferner ist das Landkartenzeichnen eine vorgeschriebene Uebung in Schulen, daher auch jene Unterrichtsmittel hier in Betracht zu kommen haben, welche zur stufenweisen Ausbildung dieser Fähigkeit ersonnen worden sind. Die eigentlichen Schullandkarten theilen sich je nach dem Zwecke, dem Gegenstande der Darstellung, der Art der Ausführung und den Lehrstufen in verschiedene Classen, als da sind: Wandkarten zum allgemeinen und Schülerkarten (wenn sie eine zusammenhängende Sammlung bilden — Schulatlanten) zum individuellen Gebrauche; Flachkarten und Reliefkarten, zwischen beiden die hypsometrischen Karten; physikalische, geognostische, ethnographische, historische, statistische, industrielle rc. Karten; Karten ohne Schrift, mit Abbreviaturen oder mit Vollschrift; Karten in Verbindung mit Abbildungen, und mit dem Texte der Lehrbücher; Karten zur Vorschule, zur Vaterlandskunde, für Elementarclassen, Mittelschulen und höheren Unterricht u. s. f. Die großartige Ausbildung, welche das Kartenwesen und infolge davon auch der geographische Unterrichtsapparat der Schule im Laufe eines halben Jahrhunderts erfahren hat, hält gleichen Schritt mit dem Emporkommen der Erdkunde als selbständiger Wissenschaft, und die Geschichte desselben steht sonach mit der Geschichte der Erdbeschreibung als eines Schulgegenstandes und der mannigfachen Ausbildung der Methodik in dem innigsten Zusammenhange. Der chronologische Verfolg ergiebt die successiven Fortschritte, und die Aufführung der vorzüglichsten Repräsentanten jeder Gattung der obengenannten Abtheilungen der geo-

graphischen Schulbehelfe wird die bestentsprechende Literatur dieser Zweige entnehmen lassen. Eine Beschränkung auf ein zweckgemäßes, nichts wesentliches vernachläßigendes Minimum ist bei einem lexikalischen Artikel, der nicht zum Buche anschwellen darf, ohnedem geboten.

Die Hülfsmittel zur Versinnlichung der kosmischen Beziehungen der Erde sind folgende:

a. Die Ringkugel (sphaera armillaris), ein Apparat, der im Mittelalter als ein unentbehrliches Meuble der Gelehrtenstube galt und zur Darstellung der Stellungen der Planeten diente, welche auf Ringen um die Sonne in der Ebene des Thierkreises liefen. Wenn auch die Plastik dieses Apparats zur Veranschaulichung des Systems und (eine gute Mechanik vorausgesetzt) der Bewegungsunterschiede und Stellungsänderungen augenfälliger wirkt, als eine bloße Zeichnung, so leidet doch andererseits die Darstellung an nicht wegzuschaffenden Gebrechen, die der Entstehung richtiger Vorstellungen von den verhältnismäßigen Größen und Entfernungen sehr hinderlich sind. So z. B. müßen die äußeren Planeten in viel nähere proportionale Abstände von der Sonne gesetzt werden, als sie in der Natur haben, dadurch treffen alle geometrischen Oerter nicht mehr zu, und Lösungen diesfälliger Aufgaben sind vereitelt; es müßen die Planetoiden völlig wegbleiben, weil einerseits der Raum für sie nicht vorhanden ist, andererseits ihre starken Neigungen zur Ekliptik ihre Einreihung unthunlich machen. Dieser Mängel und der Kostspieligkeit wegen ist dieser Apparat fast ganz außer Gebrauch gekommen und es dürften die von J. Jüttner in Prag 1828 verfertigten Ringkugeln die letzten in Oesterreich erschienenen gewesen sein.*)

b. Das Planetarium, ein ganz ähnliches Instrument, jedoch mit Beseitigung aller Kreise, und daher freier in seinen Dimensionen, ist in Deutschland wenig in Gebrauch gekommen. In England hat man viel Geld auf solche Weltmaschinen (Orreries) verwendet und sie durch künstliche Uhrwerke treiben lassen, so auch in Frankreich, aber in die Schulen sind nur sehr unvollkommene Apparate gekommen, die vor den Ringkugeln nichts voraus haben, als die Einfachheit der Aufstellung. Alle Nachtheile dieser kleben auch ihnen an, und seit Neptun entdeckt worden und die Zahl der Planetoiden über 60 gestiegen, ist wahrscheinlich kein neues derartiges Werk versucht worden. Eine so genaue Darstellung wie jene der Planetoiden, welche unter der Leitung C. v. Littrow's auf der Wiener Sternwarte angefertigt wurde, gehört nicht mehr der Sphäre des Unterrichts an, sondern dient nur zu wissenschaftlichen Forschungen höherer Potenz.

c. Das Tellurium und Lunarium (meistens vereinigt) zur Darstellung des Laufes der Erde um die Sonne und des Mondes um die Erde, und zur Erklärung der Entstehung der Jahreszeiten, der Phasen des Mondes, und der Sonnen- und Mondsfinsternisse. Ursprünglich waren diese Apparate höchst einfach erdacht, aber der Wunsch, die Erscheinungen der Natur näher zu bringen, hat sie mit künstlichem mechanischem Triebwerke ausgerüstet, so daß bei derlei vollkommeneren Maschinen selbst auf die Knotenbewegung der Mondbahn Rücksicht genommen ist. — Die gewöhnliche Einrichtung besteht darin, daß auf einem Fuße, der eine Lampe (die Sonne) trägt, ein Arm befestigt ist, an dessen einem Ende die Erde mit schiefer Stellung der Achse angebracht ist, an welcher ein zweiter Arm den Mond trägt. Bei den wohlfeileren Tellurien werden die Bewegungen durch Schnüre vermittelt, bei den besser construirten durch Rädertriebwerk mittelst einer Kurbel, oder eines Uhrwerks. Am bekanntesten sind in Deutschland geworden die Tellurien von Gust. Grimm (Gera bei Kanitz 1850); in Oesterreich insbesondere ziemlich verbreitet sind die Doppelmaschinen von Ant. Leibenfrost († in Wien 1861). Am weitesten hat die Sorge für möglichste

* Hier kann noch hinzugefügt werden: Armillarsphäre von Ed. Wetzel, Berlin bei Reimer 1857, Preis 36 Thlr., verpackt 39 Thlr., durch einen innerhalb der Ringkugel für alle Breiten stellbaren Horizont vor ähnlichen Apparaten zweckmäßig ausgezeichnet. D. Red.

Annäherung an die Wirklichkeit getrieben Fr. Schöninger in Wien (Landstraße, Augustinerhaus), welcher einfache Apparate zum Privatgebrauche (à 6 fl. ö. W.) und complicirte bis zur elliptischen Bewegung der Erde und der Knotenbewegung der Mondbahn in allen Größen verfertigt. Die vollkommensten derlei Maschinen mit Uhrwerk sind auf 100 Thaler zu stehen gekommen. In neuester Zeit hat Felkl in Prag (1859) Tellurien angekündigt und noch bessere sind durch Fried. und Carl Gräf (Geographisches Institut in Weimar) zu Stande gekommen, die aber 30 Thaler kosten. *) Ein solcher Apparat gehört beinahe zu dem unentbehrlichen geographischen Schulgeräthe, denn Zeichnungen, die sich nur auf einen Moment beziehen können, wirken zur Entwicklung klarer Vorstellungen weder so überzeugend und schnell, noch mit so nachhaltigen Eindrücken. Der größte Uebelstand des Apparats, auch des besten, besteht in der falschen Linie des Mondlaufs, welche wegen der stets zu weiten Entfernung des Monds eine Schlingenlinie wird, statt der Natur gemäß eine höchst wenig ausgebogene Schlangenlinie zu bilden. Zur Feststellung der richtigen Begriffe müßen separate Zeichnungen benützt werden, wie sie das kleine Werk von Gräfe: „Die Erde und der Mond" enthält. Auch ist zu beachten, daß zu kleine Apparate dem Lehrer desto mehr Mühe verursachen, je größer die Zahl der Schüler ist, die davon profitiren sollen. Sehr wenige Lehrer werden in der glücklichen Lage sein, wie Prof. Codemo in Vicenza, der am Plafond seines Hörsaales ein großartiges Tellurium bleibend anbringen konnte, weil dieser Hörsaal ausschließlich geographischen Vorträgen gewidmet war.

d. Mondkarten, Mondgloben, Mondreliefs. Eine Abbildung des Mondes dessen Flecken schon das unbewaffnete Auge warnimmt, wird kein unbrauchbarer Ueberfluß in einer Schulsammlung sein, zumal wir eine sehr gute und wohlfeile Mondkarte in der Reduction der großen Mondkarte von Beer und Mädler (Berlin bei Schropp 1839) besitzen. Sie reicht vollkommen aus und macht den Besitz eines Mondglobus (von Riedl von Leuenstern in Wien, bei Fr. Schöninger) ganz entbehrlich. Dennoch würde ein Mondglobus dann ein höheres Interesse für die Schule gewinnen, wenn er im richtigen Verhältnisse zu einem Erdglobus stünde, und daher geeignet wäre, die deutlichste Auffassung des gegenseitigen körperlichen Verhältnisses zu vermitteln. Zum noch besseren Verständnisse könnte ein Relief irgend eines ausgezeichneten Ringgebirges (z. B. des Tycho oder Eratosthenes rc.) dienen, wie sie als Abgüsse aus seinem 18' im Durchmesser haltenden plastischen Mondglobus Conservator Dickert in Bonn liefert. Für den gewöhnlichen Schulunterricht hat die Mondoberfläche mit ihren Gebilden keine besondere Wichtigkeit, aber ein höheres Studium der Terrainverhältnisse wird einem Vergleiche zwischen Mond und Erde interessante Aufschlüsse ablocken können, nicht blos Contraste — die ihren Grund großentheils in dem Umstande haben, daß auf dem Monde keine Zerstörungen der Urbildungen durch Wasser stattgefunden haben (wie auf der Erde) — sondern auch Parallelen, wenn nicht im großen doch im kleinen.

e. Sternkarten. Wenn man den höheren Unterricht bei Seite läßt, welcher solcher Hülfsmittel nicht entbehren kann, und nur die Lehrstufe der Mittelschulen und Volksschulen berücksichtigt, so beschränkt sich der Gebrauch von Sternkarten auf einen so kleinen Kreis des Lehrstoffs, daß von den erstgenannten nur der nördliche Himmel und die Aequatorzone in Betracht kommen kann, ersterer wegen der Orientirung durch die dem Polarsterne nahe liegenden Sternbilder, letztere wegen der Planetenerscheinungen. Als Wandkarten brauchbar sind: Dr. F. Reuter: Der nördliche gestirnte Himmel, Gotha bei Perthes (4 Bl.), auf blauem Grunde, und Dr. Jos. Müller: Die Aequato-

*) Ed. Wetzels vollständiges Tellurium und Lunarium, Berlin bei Reimer, 50 resp. 53 Thlr. 1857, und desselben Sphäre-Tellurium ebendas. 120 resp. 125 Thlr. 1857. Das Tellurium zeichnet sich durch größere Dimensionen und besonders solide Construction vor ähnlichen aus und das letztere vereinigt die Leistungen der beiden ersteren in einer so vorzüglichen Weise, daß sich die competentesten Richter mit rühmlichster Anerkennung darüber aussprechen. D. Red.

rialzone des gestirnten Himmels, Freiburg 1856 bei Wagner (4 Bl.), mit weißen Sternen auf schwarzem Grunde, durch Deutlichkeit besonders ausgezeichnet. Ein Verzeichnis von Sternkarten, wie sie der Astronom bedarf, wird hier niemand suchen wollen; für Schulen mittlerer Classen ist in einigen vielverbreiteten Atlanten (z. B. in jenen von Stieler und v. Sydow) durch eigene Kärtchen mehr als hinreichend gesorgt. Zur Aufsuchung des Standes der Gestirne für jeden gegebenen Moment dient am besten die Einrichtung, welche Bode (in Berlin) und Eckhart (in Darmstadt) ihren für bestimmte Breiten passenden Sternkarten gegeben haben, nach der auch das bei Reimer in Berlin zu habende Astrognostikon eingerichtet ist. Wohl zu beachten ist, daß der bewegliche Ellipsenausschnitt mit wachsender Breite sich verändert, weshalb auch Reimer dreierlei Ausgaben veranstaltet hat für Orte von 45—50, 50—55, 55—60°.

f. Der Himmelsglobus verdankt sein häufiges Vorkommen zu nicht geringem Theile mehr seiner symmetrischen Schaustellung mit seinem ungleich häufiger benützten Doppelgänger, dem Erdglobus, als dem wirklichen Gebrauche in und außer der Schule. Der Umfang der Aufgaben, die mit seiner Beihülfe gelöst werden können, ist zwar ein ausgedehnterer und universalerer, als ihn das Astrognostikon gewährt, auch gestattet er eine genauere Bestimmung, hingegen erprobt sich dieses beim localen Gebrauche als handsamer und ist bedeutend billiger herzustellen. Obwohl die Ortsveränderungen in der Sternenwelt in Hinsicht auf die gegenseitige Lage der Gestirne auf den Globus ohne Einfluß bleiben, verändert sich doch beiläufig mit jedem halben Jahrhundert nach und nach das Netz vermöge der Präcession der Nachtgleichen, was zur Folge hat, daß eine alte Himmelskugel zur halbweg genauen Lösung der Aufgaben untauglich wird, ähnlich wie ein Erdglobus durch die neuen Entdeckungen in den wenig bekannten oder gar unbekannten innern Regionen der Continente bis zur Unbrauchbarkeit veraltet. Im Nothfalle können mit geringer Unbequemlichkeit viele Aufgaben, z. B. über den Stand der Sonne, ihre Auf- und Untergangszeit u. s. w. am Erdglobus eben so gut gelöst werden, und in dieser Hinsicht ist das Bedürfnis einer Himmelskugel für die Schule nicht nur kein schreiendes, sondern sie kann sogar als entbehrlich erachtet werden. Würden aber die Mittel einer Unterrichtsanstalt auch die Anschaffung minder nöthiger Dinge gewähren und man die Wahl zwischen mehreren Arten von Himmelskugeln frei haben, so gebietet die Rücksicht auf die Hauptsache jene ceteris paribus vorzuziehen, auf welcher nicht die Bilder, sondern die Sterne hervorgehoben sind, was auf älteren Globen gewöhnlich umgekehrt zutrifft. Fast alle Kunsthandlungen, welche ausgezeichnete Erdgloben veröffentlicht haben, waren bemüht, ihnen ebenbürtige Himmelsgloben herzustellen, daher bezüglich dieser, um Wiederholungen zu ersparen, die besten Erzeugnisse im Abschnitte über die Erdkugel nachgesehen werden mögen.

Die Kenntnis der Erde im ganzen und ihrer Theile helfen vermitteln:

1) Die Erdkugel (der Globus κατ᾽ ἐξοχήν).

Unter die geographischen Hülfsmittel, die keine Schule vermissen sollte, in welcher Erdbeschreibung einen Theil des Unterrichts bildet, gehört der Erdglobus. Er dient zu zweierlei Zwecken in zwei Perioden; zuerst ohne Montirung in der Elementarclasse zur Uebersicht des Erdganzen, der Lage der Continente, des Zusammenhanges der Oceane u. s. w., später mit voller Montirung zur Lösung der Aufgaben aus der mathematischen Geographie. Die volle Montirung besteht aus dem Gestelle mit dem Horizont, dem Meridian, einem biegsamen Höhenquadranten, der Stundenuhr und einem Compas. Um die Globen wohlfeiler zu machen, hat man auch solche mit halber Montirung hergestellt, die keinen Horizont und nur einen halben Meridian haben, und daher zur Lösung verschiedener Aufgaben nicht verwendbar sind. Der Preisunterschied einiger Thaler sollte von der Anschaffung eines vollständig ausgerüsteten Globus nicht abhalten; denn nur für den Elementarunterricht ist die halbe Montirung hinreichend, sofern sie wenigstens gestattet, der Erdachse die entsprechende Richtung zu geben. Verzichtet man auch auf dies und betrachtet man den Globus bloß als Bild der Erde, so ist es freilich gleich-

gültig, ob er auf einem Postamente steht, oder an einer Schnur hängt. Seit dem 15. Jahrhunderte hat die Erkenntnis des Werthes und der Wichtigkeit dieses Unterrichtsmittels fortwährend so zugenommen, daß der Bedarf sich sehr gesteigert hat. Die Folge davon ist eine fabrikmäßige Erzeugung von Globen aller Größen, von 1 Zoll bis 30 Zoll und mehr im Durchmesser, von der Spielerei im Schächtelchen bis zum Prachtschaustücke in den Bibliotheken der Reichen. Bei der großen Auswahl ist es für die Schule nicht gleichgültig, womit sie versehen werde; es wird daher nicht überflüssig sein, anzudeuten, worauf das Hauptaugenmerk zu richten sei. Die genaue Lösung mathematischer Aufgaben bedingt natürlicherweise solide Arbeit des Gestelles, damit der Horizont (gewöhnlich von Holz) sich nicht werfe, genaue Theilung an den Kreisen, ein Passen aller Theile, damit die Bewegung der Kugel durchaus ungehemmt bleibt. So weit das Verdienst des Mechanikers. Wichtiger ist die Ausführung der Oberfläche. Abgesehen von dem genauen Aufziehen (so daß weder Lücken sichtbar sind noch Ueberklebung Platz gegriffen) muß auch die Zeichnung der Umrisse, der Unebenheiten, die Beschreibung u. s. f. dem Zwecke angemessen sein. Die Schule bedarf Hervorhebung des Naturbildes zur deutlicheren Auffassung auch aus der Ferne, und eine gewisse Nüchternheit im topographisch-politischen Theile, damit nicht eine Ueberfülle von Namen die natürliche Configuration und den Ausdruck der Erhabenheiten verschwinden mache. Diese Anforderung erfüllen ältere Globen trotz ihrer einstigen immer noch anerkennenswerthen Trefflichkeit nicht, da sie, von Namen strotzend, kaum die übrige Landesbeschaffenheit erkennen lassen, z. B. die Globen von Sotzmann (Nürnberg 1807. 1808). Selbst die viel später von General J. Jüttner in Prag und Wien veröffentlichten sonst schätzbaren Globen von 1 und 2 Schuh Durchmesser leiden noch an dieser, der Schule so unbequemen Schriftüberfülle; auch die vom geographischen Institut in Weimar herausgegebenen älteren Globen zeigen ähnlichen Charakter. Nachdem durch Sydows Wandkarten, durch Berghaus physikalischen Atlas, durch die Technik des Farbendrucks und die Grundsätze der neueren Methodik der Same zu neuen, fruchtbringenden Ideen gelegt war, erlitten auch die Erdgloben eine durchgreifende Verbesserung für die Zwecke des Unterrichts. Die Meere im Blaudruck lassen das Land viel deutlicher vortreten, die Gebirge in kräftiger Zeichnung und braunem Drucke fallen schon von ferne auf, und das Naturbild wird nicht von der Schrift erdrückt. Von der Physik der Erde ist so viel aufgenommen, als ohne Gefährdung anderer Rücksichten genügenden Raum fand, z. B. Meeresströmungen. In diesem Geiste sind die neueren (physikalischen) Globen des geographischen Instituts in Weimar gearbeitet, deren Zeichnung von Kiepert herrührt, ferner die von C. Adami in Berlin bearbeiteten Globen (bei Reimer), die zugleich zu den elegantesten in der äußeren Erscheinung gehören. Schöninger in Wien (nebst andern Globenerzeugern bemüht, diesen Vorbildern nahe zu kommen) hatte die Idee, den Delitsch-schen hypsometrischen Elementaratlas auf den Globus zu übertragen, scheint aber damit nicht zu Stande gekommen zu sein. Reimer in Berlin hat als Pendant zu einem 30zölligen Himmelsglobus auch einen eben so großen Erdglobus anfertigen lassen, dessen Zeichnung Dr. Kiepert redigirte, und welcher etwa 65 Thaler kosten wird. So große Globen sind für die Schule unpraktisch; alle Bedürfnisse erfüllt ein 8 bis 13 Zoll großer Globus hinlänglich, wozu ein so theures Schaustück? Noch kleinere Globen dienen nur zum Privatgebrauche; die kleinsten finden noch Verwendung bei den Tellurien. — Als Curiosität mag noch angeführt werden, daß Lohse in Hamburg (1829) versuchte, Erd- und Himmelsglobus so zu vereinigen, daß die Erdkugel den Kern, die Himmelskugel die Höhlung der Schaale bildete. Die Globen-Surrogate, die ihr Sein dem guten Willen verdanken, bei den höheren Preisen der Globen globenähnliche Gestalten (mit Bändern verbundene Streifen, Zusammensetzungen von Cylinder, Kegel und Kreis u. s. f.) an ihre Stelle zu setzen, um sie der ärmsten Schule zugänglich zu machen, verdienen nur als historische Reminiscenzen einer flüchtigen Erwähnung.

Man hat zur weithin deutlichen Uebersicht in der Schule große Globen von 4 Schuh

Durchmesser zu erzeugen gesucht, von luftdichtem Stoffe, welche erst durch Aufblasen die Kugelform erhielten und an der Decke aufgehängt wurden. Fast gleichzeitig hat Cella in München (1831) und Grimm in Berlin (1832) einen solchen pneumatischen Globus veröffentlicht, allein die Unhaltbarkeit des luftdichten Zustandes, die widrige konische Form des aufgehängten Nordpols un andere Uebelstände haben diesen Producten eine kurze Dauer bemessen. — Der Idee, die Auffassung der Erhabenheiten der Erdoberfläche durch die Plastik zu fördern, verdanken die Reliefgloben ihre Entstehung. Sie sind häufiger als man vermuthen sollte, da sie so leicht Beschädigungen unterliegen, und ihr eigentlicher Werth (abgesehen von dem wissenschaftlichen Verdienste) sich vorzugsweise auf Blindeninstitute beschränkt. Ein nicht zu entfernender, leicht aber in seinen Folgen unterschätzter Nachtheil derselben besteht in der nothwendig bedeutenden Ueberhöhung, welche den Kenner in seinen Studien nicht mehr irre macht, aber bei dem Anfänger sehr unrichtige Vorstellungen erzeugen kann, weil dieser das bloße Zeichen leicht für die Sache nimmt. Schon im Jahr 1810 hat Schwitzky in Berlin für Blinde einen Reliefglobus geliefert, später (1834) eben dort Kummer und in neuester Zeit C. Adami (bei Reimer, von 12 Zoll Durchmesser, je nach dem Colorit zu 5, 10, 15 Thaler). Baron v. Knobelsdorf in Berlin hat solche Globen von 16, 26 und 48" Durchmesser (der größte für 200 Thaler) angekündigt, letztere mit einer angeblich bloß zehnfachen Ueberhöhung der Berge. Es bedarf kaum der Erwähnung, daß ein Reliefglobus der Montirung entbehren muß, sonach zum Vortrage der mathematischen Geographie untauglich ist.

Zur Uebung der Selbstthätigkeit der Schüler und Anwendung beim Zeichnen, ferner zur Verdeutlichung des mathematischen Netzes der Erdkugel, indem man es vor den Augen der Schüler entstehen läßt, hat Brandegger in Ellwangen (1856) einen schwarz übertünchten Globus aus Gipsmasse unter dem Namen Inductionsglobus ausgegeben, welcher aber von den gleichen Erzeugnissen von Fr. Schöninger in Wien an Dauerhaftigkeit, passendem Farbengrund und Billigkeit übertroffen wird. Schöningers Producte können, ohne Schaden zu nehmen, einen ziemlich schweren Fall erleiden, sind mit einer lichtgelben Paste (aus Firnis und pulverisirtem Bimssteine) überzogen, auf welcher sich leicht zeichnen und die sich wieder gut reinigen läßt. Diesterwegs Urtheil über dieses Hülfsmittel (in den rheinischen Blättern) klingt sehr günstig. Es gründet sich auf die pädagogische Erfahrung, daß eine Sache, die man entstehen sieht, besser begriffen und fester eingeprägt wird, als wenn man sie fertig vor Augen stellt und nur erklärt.

2) Die Landkarten. Mehrfach sind die Gesichtspuncte, welche sich in Beziehung auf diese Haupthebel des geographischen Unterrichts aufdrängen, je nachdem man die Anforderungen im allgemeinen oder besondern stellt. Allgemeine Eigenschaften wird man jene nennen, die allen Karten zukommen sollen, besondere, die nur bei Schulkarten vorausgesetzt werden. Unter die allgemeinen Eigenschaften gehören: Richtigkeit, Zweckmäßigkeit, Schönheit. Die Richtigkeit ist in der möglichsten Uebereinstimmung aller Umrisse (z. B. Küsten, Flüsse, Grenzen ꝛc.), aller Ortslagen und sonstigen Angaben mit der Wirklichkeit gelegen, wozu eine fehlerfreie Projection viel beiträgt, ferner in der wohlgetroffenen Charakteristik der Landesbeschaffenheit (als Ebene, Flachland, Hügelland, Bergland, Hochgebirgsland), endlich in der entsprechenden Rechtschreibung der vorkommenden Objectsnamen. Die Zweckmäßigkeit wird man in einem passenden Maßstab des Entwurfs, in einer gelungenen Auswahl der benannten Gegenstände, in der Beifügung nützlicher Nebenkärtchen und Bodenprofile, in kluger Verwendung der leeren Räume zu Titel, Erklärungen ꝛc., in deutlicher Colorirung, zusagendem Format, gutem Papier, mit wenigen Worten, in einer wohlverstandenen Anordnung des Ganzen suchen, die der gehofften allseitigen Leistung der Karte bestens entspricht. Die Schönheit kann nicht in unnützem, wenn auch kunstgerechtem Zierat gesucht werden, sondern vielmehr in einer dem Auge wohlgefälligen Harmonie der einzelnen Theile (Con-

touren, Terrain, Schrift ꝛc.) durch Vermeidung von Misverhältnis, von Ungleichheit, von Nachläßigkeit im Stiche und Drucke, kurz, durch Befriedigung des ästhetischen Gefühles, das auch im Schüler zugleich geweckt und gebildet werden soll.

Hat man nicht einzelne Karten, sondern zusammengehörige Sammlungen derselben, Atlanten, im Auge, so kann den Anforderungen, in Bezug auf Zweckmäßigkeit und Schönheit noch beigefügt werden, daß alle Länder, nach Maßgabe des Bedürfnisses, vertreten sein sollen, daß zur Förderung richtiger Memorirung und zum bequemen Vergleiche die Kartenmaßstäbe suitenweise gleichförmig, oder, wo Abweichungen eintreten müßen, thunlichst commensurabel gewählt werden sollten, und daß der Geist harmonischer Ausführung, der bei jeder einzelnen Karte erwartet wird, auch das Ganze durchdringen und auszeichnen möge. Bei Wandkarten treten noch einige Bedingungen hinzu, als da sind: deutliches Erkennen der Objecte aus größerer Ferne, passende Vorrichtungen zum Aufhängen, größere Sorge für Dauerhaftigkeit (Aufziehen auf Leinwand, Pappe ꝛc.). Bei Karten zu speciellen Zwecken (z. B. historischen) rückt der allgemeine Gesichtspunct dem besonderen immer näher, ohne sich ihm völlig unterzuordnen.

Vergleicht man obige Grundsätze, welche nach und nach Geltung erlangt haben, und auf dem bekannten und erprobten Ausspruche beruhen: „Für die Schule ist nur das Beste gut genug,“ mit den Leistungen seit einem halben Jahrhundert, so ergiebt sich die niederschlagende Bemerkung, daß die guten zweckgemäßen Arbeiten für Schule und Schüler „rari nantes in gurgite vasto“ sind, daß sich eine Masse Unberufener gefunden hat, die das Bedürfnis mit schlechten Reductionen größerer Karten zu befriedigen glaubten, und daß nur ausnahmsweise der Geist eines echten Geographen und des erfahrnen und umsichtigen Schulmanns in diesen Erzeugnissen weht. Insbesondere wird eine Partie gar so häufig verfehlt oder vernachläßigt, nämlich die Darstellung des Bodengepräges. Den Wechsel in den Principien der Zeichnung des Terrains, seit die Reihen von Maulwurfshaufen des vorigen Jahrhunderts, mit welchen man seit alter Zeit die Züge der Gebirge in seitlicher Ansicht auszudrücken pflegte, verschwanden, theilen die Schulkarten mit den übrigen; es wurden zuerst andere Zeichen an die Stelle der früheren gesetzt, fast noch ausdrucksloser als die alten; es wurde der Grundsatz einseitiger schiefer Beleuchtung aufgestellt, eine Manier, die in Frankreich und Italien noch sehr in Uebung ist, bis endlich der Geist der Principien Lehmanns (die senkrechte Beleuchtung und die mit dem Neigungswinkel wachsende Stärke der Schraffen oder der Schummerung mit Kreide, in voller Schärfe auf topographische Karten großen Maßes beschränkt) endlich auch auf die Schraffirung der Berge im kleinen Maße Einfluß nahm, und die Kenntnis der Grundzüge des darzustellenden Terrains die geschickten Zeichner befähigte, eine (wenn auch ideale) der Gesammtwahrheit nahe kommende Charakteristik der Bodenbeschaffenheit anzudeuten, während früher und überhaupt bei schlechter Auffassung der Aufgabe gar kein plastisches Bild davon in der Vorstellung entstehen konnte, oder doch ein höchst unvollkommenes. Den raupenähnlichen Zügen, die beim ersten Auftreten der Schraffen ziemlich gleichförmig auf den Wasserscheiden (ohne Rücksicht auf Wahrheit) zogen, und oft nicht einmal hoch und nieder gehörig unterschieden, folgte nach und nach ein besserer Ausdruck, welcher Plateaus, Ketten, verschiedengeneigten Abfall, Sättel u. s. w. erkennbar machte und so aus dem bloßen Zeichen ein annäherndes Bild gestaltete. Allein auch dieses genügte dem weiterstrebenden Verstande nicht. Die absolute Höhe ließ sich kaum schätzen, weil nur die relative beim Zusammenstoße sich den Augen darbot. Um auch jene zur deutlichen Uebersicht zu bringen, entstanden die hypsometrischen oder Schichtenkarten, welchen das Princip gleichhoher Höhencurven zu Grunde liegt, und bei welchen, um eine klare Uebersicht und plastische Wirkung zu erzeugen, die verschiedenen Höhenschichten mit skalengerecht steigenden Tönen ein und derselben Farbe oder verschiedener Farben ausgedrückt erscheinen. Die Rücksicht auf den Raum erlaubt nicht, auf eine nähere Würdigung der verschiedenen Ausführungsmanieren einzugehn,

nur so viel sei erwähnt, daß eine Farbe (in der Regel an Stärke zunehmend von unten nach oben) mehr plastisch wirkt, mehrere Farben desto leichter gleichhohe Schichten im ganzen Bilde erkennen lassen, je weniger homogen oder verwaschen ihre Grenzen sich zeigen. Allein die Schichtenkarten in starrer Auffassung des Princips entbehren des Vortheils, innerhalb der Schichten die Undulation des Bodens sehen zu lassen, ein Umstand, der bei einer bedeutenden Höhe der Schicht von großem Belange werden kann. Man ist deshalb eben jetzt in einer Uebergangsperiode begriffen, in welcher das Streben, Alt und Neu zu vereinigen, (Schraffen und Schichten) in allerlei Versuchen sich kund giebt. Noch etwas früher, fast zu früh, wagte man den Sprung zum vollkommenen Relief, und begann sogleich mit Karten kleinsten Maßes, ohne zu beachten, daß man dabei kein Naturbild erreichen konnte, sondern nur ein unwahres (weil stark überhöhtes) plastisches Zeichen an die Stelle der Flachzeichnung setzte, das vom Laien sehr leicht misverstanden wurde. War diese Ausdehnung der Plastik kein guter Griff, so muß doch den Reliefkarten (die man mit besserem Verständnis nun auf das Maß der topographischen Aufnahme und Reduction zurückgeführt hat) ein großer Werth für den Unterricht in sofern zuerkannt werden, als sie in gewählten Beispielen die Hauptformen der Erhebungen am belehrendsten vor Augen zu bringen vermögen und dadurch viel klarere Vorstellungen zu bewirken im Stande sind, als die besten Beschreibungen in Worten, selbst Bildern, vorzugsweise bei Lehranstalten in großen Flachländern, deren Schüler in den seltensten Fällen Gelegenheit haben, Gebirgsgegenden durch Autopsie kennen zu lernen. Noch hat die Technik nicht die Wege gefunden, solche topographische Reliefkarten einzelner Gegenden mit geringen Kosten zu vervielfältigen, noch sind die Hindernisse nicht überwunden, die das Material verursacht, da Gips zu zerbrechlich, galvanoplastische Vervielfältigung in Kupfer zu zeitraubend und kostspielig, bei nassen Pasten beim Eintrocknen der Verlust der mathematischen Schärfe des Originals zu besorgen, endlich der Schriftdruck auf unebenen Flächen noch unerfunden ist und daher die Beigabe einer Begleitkarte (statt dem versuchten, mühsamen und leicht Fehlern bloßgestellten und doch die Wirkung sehr beeinträchtigenden Aufkleben zahlloser Zettel mit den Eigennamen) ein unabweisbares Bedürfnis ist. Als ein Surrogat der Reliefe können jene Versuche angesehen werden, wo photographische Bilder von schiefbeleuchteten Reliefkarten genommen wurden, bei welchen gegenüber der nach dem Princip der schiefen Beleuchtung ausgeführten Bergzeichnung der Vortheil eintritt, daß die Lichtseiten der Höhen naturgemäß stärker vortreten, als die ebenen Stellen, aber auch der Nachtheil, daß die Schatten der Berge bei schroffem Abfall viel verdecken, ungerechnet die unpraktische Seite dieser Manier für die Schule, da solche Photographien nur im kleinen und nicht wohlfeil genug hergestellt werden können.

Noch können die allgemeinen Bemerkungen nicht geschlossen werden, da noch vieles sich aufdrängt, was einer weiten Anwendung unterliegt. Es ist mit Rücksicht auf die allgemeinen drei Anforderungen nicht gleichgültig, auf welche Weise die Vervielfältigung geschieht, ob durch Stahlstich, Kupferstich, Steingravirung, Holzschnitt, Typen; ob durch Umdruck, mehrmaligen Druck, Farbendruck, Oelfarbendruck, auf Druckpapier, Schreibpapier zc. Das beste Original kann in den Händen ungeschickter Künstler und Techniker verunglücken; die schönste Gravirung kann im Drucke verdorben werden. Bei der Unmöglichkeit, hier in ein weitläufiges Detail einzugehn, mag es genügen, anzuführen, daß der Stahlstich nur vortheilhaft ist bei Gegenständen, die spätern Correcturen nicht unterliegen und von denen nur einmal vom Original eine große Anzahl von Exemplaren gedruckt werden soll; daß beim Kupferstich durch die Galvanoplastik die Herstellung einer beliebigen Anzahl secundärer Platten mit gleicher Schärfe des Originals möglich ist, und die spätere Anbringung noch so vieler und bedeutender Correcturen keinem Anstande unterliegt; daß beim Steindruck mittelst Umdrucks auch der schnellen Vervielfältigung keine Schranke gesetzt ist, aber auf Kosten der Schärfe und Reinheit der Ab-

drücke, die nicht selten sehr bedeutend leidet, vorzüglich bei Terrainzeichnung mit der Kreide; daß der Druck mit Holzstöcken, Abklatschen, Typen und Matrizen auf der Buchdruckerpresse zwar keine zarten Arbeiten liefern kann, aber doch genügend scharfe, und am wohlfeilsten ist; daß der Farbendruck (mittelst Lithographie) hinsichtlich des Zusammenpassens Zeit und Sorgsamkeit erfordert, und daher trotz aller Ersparungen, die durch Uebereinandergreifen der Farben sich erreichen lassen, mit dem öfteren Passiren der Presse kostspieliger wird; daß die Ausdehnung des Papiers je nach der Beschaffenheit desselben und der Art der Pressung keine gleichförmige ist; daß es sonach, um einen Schluß aus allem zu ziehen, von vornherein wohl überlegt werden möge, welche Weise der Vervielfältigung beim Beginn eines größeren Unternehmens gewählt werden soll.

Durch die Vertheilung der kartographischen Objecte auf mehrere Platten, z. B. des Gradnetzes, der Straßen, Orte, Grenzen und Schrift auf eine oder zwei Platten (Schwarzdruck), der Gewässer auf eine andere (Blaudruck), der Gebirge auf eine dritte (Braundruck), ist man im Stande zum öffentlichen und Selbstunterrichte taugliche Combinationen herzustellen, z. B. rein hydrographische Karten, rein orographische Karten, aus beiden zusammen physische Karten, durch das Hinzutreten der andern kartographischen Objecte, stumme Karten (outline maps bei den Engländern, cartes muettes bei den Franzosen), welche durch die Beifügung der Schriftplatten zu vollständigen Karten werden. Bei den unvollständigen Karten hat der Schüler Gelegenheit zur Selbstthätigkeit durch Hinzufügung der fehlenden Elemente und memorirt dabei Gestalten, Größen, Entfernungen durch den oftmaligen Verkehr, die stummen Karten dienen sehr gut zum Selbstexamen, kurz der Lehrer ist in der Lage die fruchtbringendsten Uebungen einzuführen, soweit es Zeit und Umstände ihm gestatten.

Dieses Princip der Theilung läßt sich auch auf dazu hergerichtete Wandkarten übertragen, so daß auch Uebungen auf diesen ermöglicht werden, und auf solche Art eine Grundlage gegeben wird, von der sich zahlreiche Anwendungen machen lassen. Ueberhaupt ist der Grundsatz, viele Karten, z. B. historische, statt sie fertig den Schülern in die Hand zu geben, durch sie auf tauglichen Grundkarten entstehen zu lassen, noch zu wenig vom Lehrstande ausgebeutet, und es dürfte die Zahl der Lehrer, welche die Gabe haben, zeichnend zu lehren, noch sehr gering sein. Muß man doch in manchen Ländern zufrieden sein, wenn die Lehrer der Erdbeschreibung überhaupt verstehen, Länderumrisse, Flußläufe 2c. mit leidlichem Glücke auf die Tafel zu zeichnen.

Bisher wurden nur die Eigenschaften guter Karten und Atlanten besprochen, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, daß im Laufe der Zeit manche derselben Einbuße erleiden, indem z. B. die Richtigkeit der Karten durch neue Entdeckungen, durch politische Veränderungen, durch Verbesserung der Materialien, nicht bloß in neu auftauchenden Gegenden, sondern auch in alten Culturländern durch neue Straßenzüge, Eisenbahnen, Industrieorte u. s. w. der Stand der Objecte geändert wird. Daher tragen gewissenhafte Herausgeber von Karten und Atlanten Sorge für die successive Erneuerung mangelhafter Blätter durch Supplementlieferungen, für die möglichst schnelle Eintragung alles neuen nach dem Bekanntwerden, um immer auf dem Laufenden zu sein, und für die nöthigen Nachträge und Verbesserungen in den Platten. Bei Schulatlanten ist wohl ein förmliches System von Auswechslung einzelner verbesserter Blätter gegen ältere Bearbeitungen nicht eingeführt, und im Falle des Einzelverkaufs der Blätter auch entbehrlich.

Nun ist es an der Zeit, speciell der Leistungen Deutschlands im Gebiete des höheren und niederen Schulkartenwesens zu gedenken, welches für diesen Zweig nahezu eben so viel geleistet hat, als die übrigen Staaten Europas zusammen. Es gereicht dem deutschen Fleiße und dem deutschen Unterrichtswesen gewiß zu großer Ehre, daß nachbarliche Staaten deutsche Kartenwerke in ihre Sprachen übertragen ließen. Zum Behufe einer Uebersicht ist nöthig, die mannigfaltigen Erzeugnisse in Classen zu bringen, und zwar in folgende: Wandkarten, Schülerkarten und Schulatlanten, Hülfs-

mittel zum Landkartenzeichnen, Karten und Atlanten für den höhern Schul- und Selbstunterricht, Karten und Atlanten für specielle Unterrichtszweige, Karten zur Heimatkunde und des engeren Vaterlandes, Reliefkarten. Man erwarte bei der Aufführung der einschlägigen Werke ja keine Vollständigkeit, sondern nur die Nennung des Bemerkenswerthesten, sei es durch Vorzüglichkeit der Arbeit, oder durch die Einführung einer neuen Idee, oder durch ungewöhnlich große Verbreitung bei minderem Verdienste, oder mitunter durch entschieden verfehlte Richtung. Es wird überdies noch manches gute aus älterer und neuerer Zeit geben, was dem Schreiber dieser Zeilen bis jetzt unbekannt geblieben ist, besonders im Gebiete der Heimatkunde, deren kartographische Hülfsmittel einen bestimmten, selten überschrittenen Verbreitungsbezirk haben. Es muß auch darauf verzichtet werden, nachzuweisen, wie irgend eine fruchtbare Idee im Laufe der Zeit auftaucht, als Ahnung, Meinung, Vorschlag, Versuch, bis sie zur Reife gelangt, während welcher Durchgangsperioden sie nicht selten wieder in Vergessenheit geräth; wie der Boden nach und nach empfänglicher wird, so daß ohne Mitwissenschaft beim Wiederkehren dieselbe Idee an mehreren Orten zugleich Wurzel faßt, bis sie so mächtig wird, daß sie einen weitern Wirkungskreis gewinnt und aus der Gelehrtenstube in die Masse dringt. So interessant eine historische Darstellung des Entstehens und Wachsens jedes Zweiges der kartographischen Wissenschaft und der damit in Zusammenhang stehenden Schulmethodik in dieser Art wäre, so kann doch in einem lexikalischen Artikel auf so weitläufige Darstellungen nicht eingegangen werden. Genug, wenn die besten und wahrhaft praktischen Leistungen in der folgenden Uebersicht nicht fehlen.

A. Wandkarten (aller Art) zu Unterrichtszwecken. Noch lange in unserm Jahrhundert begnügte man sich in der Schule größere Karten in Colombierformat oder aus Blättern zusammengesetzt zu gebrauchen, ohne in der Art der Darstellung ein größeres Verständnis für den Anfänger zu bezwecken, und ohne Rücksicht, ob die gewiesenen Objecte aus der Ferne erkennbar seien oder nicht. Meistens strotzten diese zu andern Zwecken hergestellten Karten von Ortsnamen, von Grenzen-, Straßen- und andern Angaben, und das Naturbild, das sich entnehmen ließ, war im günstigsten Falle sehr dürftig. Was Wunder, wenn Schüler, die nur ihre kleinen Karten gewohnt waren, beim Examen auf der großen und übervollen Wandkarte lange herumsuchten, bis sie den fraglichen Ort, Fluß, Berg ꝛc. herausfanden! Da trat im Jahr 1847 v. Sydow mit der ersten Karte (Asien) seines in Kürze mit den übrigen Erdtheilkarten und den Planigloben vervollständigten (seither in mehreren Auflagen erschienenen, ins Russische, Schwedische, Englische übersetzten) Wandatlas auf, zeigte, wie man der Auffassungskraft des Anfängers entgegen kommen solle, wie viel man ihm zumuthen dürfe, wie seine Selbstthätigkeit zu wecken und zu üben sei. Das blaue Gewässer, die grünen Tiefländer, die braun gedruckten Berge, das entsprechende Maß hydrographischer und topographischer Details, die das physische Länderbild nicht mehr erdrückten, und deren Benennungen nur mit Abbreviaturen angedeutet wurden, gab Klarheit des Erkennens, und ein mäßig carikirter Ausdruck der Objecte vermittelte die Sichtbarkeit derselben für den ganzen Raum des Schulzimmers. Die Erfahrungen der Schulwelt über die überraschend günstigen Wirkungen dieses neuen Lehrmittels zum geographischen Elementarunterrichte hat das Prognostikon bestätigt, das Karl Ritter dieser Arbeit bei ihrem Erscheinen stellte. Damit war eine neue Aera begonnen, und wir finden Sydows Wandkarten in Tausenden von Schulen, leider aber seine Methode, sie zweckentsprechend als Lesestoff und Repetitionsmittel zu gebrauchen, nicht eben so häufig. Die beigegebenen Begleitworte ermangelten nicht, im Lehrstande neue Anschauungen zu verbreiten. In neuester Zeit hat die Verlagshandlung Justus Perthes versucht, die physischen Karten Sydows durch Farbendruck in Wandkarten zur politischen Geographie umzuwandeln, und es wurde mit Amerika der Anfang gemacht. Außer den Erdtheilkarten erschien noch Deutschland, und dem baldigen Erscheinen von physischen Wandkarten von Frankreich und der österreichischen Monarchie darf entgegen gesehen werden. Den

Gegensatz zu Sydows physischer Karte von Europa und Mitteleuropa bilden politische Karten von Europa und von Deutschland von Stülpnagel (Gotha). Der von Sydow in Einem Geiste durchgeführte Wandkartencyklus ist an Zweckmäßigkeit bisher noch unübertroffen geblieben; weder die elegant gedruckten Wandkarten von Ewald (Darmstadt 1854, 5 Bl.) noch die von J. Scheda auf Kosten des österreichischen Unterrichtsministeriums gelieferten Wandkarten (Hemisphären, Europa, Mitteleuropa. Wien 1853, viel reicher in topographischer Hinsicht) erproben sich für den ersten Unterricht gleich erfolgreich mit jenen Sydows; noch weniger können sich Holle's zahlreiche Wandkarten (Wolfenbüttel seit 1851) mit ihnen messen, die scheinbar die Wohlfeilheit voraus haben und jedem vermutheten Bedürfnisse vorschnell zu begegnen suchen. Krümmers Wandkarten (Leipzig 1852) sind durch häßliche Uebertreibung des Ausdrucks fast zu Warnungstafeln geworden. Rohlfs Wandkarte von Europa (Berlin 1856) ist die unglückliche Ausführung einer in anderer Weise nicht verwerflichen Idee, nämlich die Berge in Kreidemanier auszuführen und zugleich das Land nach der absoluten Höhe durch Kreidentöne zu bezeichnen und zwar nach dem Grundsatze: je tiefer, desto dunkler. Letzterer war bei Europa, das zwei Drittel Tiefland hat, ein Misgriff, und die Wahl desselben Mittels zu verschiedenem Zwecke war der zweite. Viel glücklicher hat O. Delitsch auf Anregung Dr. C. Vogels auf 4 Wandkarten in Oelfarbendruck auf Wachstuch (2 Hemisphären, Europa, Mitteleuropa. Leipzig 1856 bis 1862) die Idee seines früher erschienenen kleinen Elementaratlasses, Schichtenkarten der Erdräume zu liefern, ins Große übertragen. Die Karten (ein neuer Zweig der kartographischen Technik) sind dauerhaft, vertragen Einzeichnungen mit Kreide, wenn benützt, um auf ihrer physischen Grundlage andere Karten entstehen zu lassen, fallen gefällig ins Auge, zeigen die (aus mehrfachen Gründen) wenigen Schichten in leicht erkennbarem Abhub und vermitteln so ein deutliches Bild der absoluten Höhenverhältnisse. Die Färbung der Schichten geht von gelbbraun bis zu schwarzbraun nach dem richtigen Grundsatze: je höher, desto dunkler. Das Meer (der Leinwandgrund) ist je nach Wunsch schwarz oder blau. Auf den Karten finden sich Ortslagen, aber keine Schrift.*) Zum Vortrage der mathematischen Geographie haben C. Adami (Berlin 1836) und Wetzel (Berlin 1858, 61) Wandkarten geliefert. Zum Vortrage der physikalischen Geographie versuchte Molt (Schwäbisch Hall 1855) eine Folge von 6 Wandkarten, die aber durch rohe und minder passende Ausführung sich wenig Ruf erwarben.

Unter den Wandkarten für den höhern Unterricht nehmen jene von Roost (München 1850) einen ehrenvollen Platz ein, nicht minder die Weltkarte in Mercators Projection von Dr. H. Kiepert (Berlin 1861. Reimer) und die von Mahlmann verbesserten Planigloben von Grimm (Berlin 1858). Eine gute Aufnahme fand Kieperts sehr zweckmäßig bearbeitete und ausgeführte Karte von Palästina (Berlin, 1859), in wissenschaftlicher Beziehung die beste unter den bis jetzt veröffentlichten. Der Gebrauch einer solchen Wandkarte für den Vortrag der biblischen Geschichte und des Lebens Jesu hat das Bedürfnis so gesteigert, daß seit 1837 nicht weniger als 9 Wandkarten von Palästina in Deutschland erschienen sind, worunter die von Winkelmann (Eßlingen 1843) eine der besten ist. Daß Kieperts Karte als die letzte und auf der neuesten Kenntnis des Landes beruhende auch in Beziehung auf das physische Bild eine ausgezeichnet gute Karte ist, braucht kaum versichert zu werden. Van der Velde's map of the holy land (Gotha 1858, 8 Bl.) eignet sich der englischen Sprache wegen nicht für unsere Unterrichtsanstalten. Wandkarten zur Vaterlandskunde werden in dem betreffenden Abschnitte besprochen werden.

*) Da diese Karten mehrmals durch die Presse gehen, so ist die früher besprochene Trennung der Elemente ermöglicht und bereits so benützt worden, daß das Gradnetz allein auf dem Wachstuch abgedruckt wird. Auf diese Weise ist eine Vorrichtung im großen zum gelegenheitlichen Zeichnen in der Schule geschaffen, wie es Vogels Netzkarten für Schüler im kleinen sind.

Einen eigenen Zweig bilden die historischen Wandkarten. Es sind deren noch nicht viele, aber fast alle sind empfehlenswerth. Bei dem Bestande so vieler Atlanten des classischen Alterthums in den Händen der Schüler und mit der Nothhülfe neuerer Karten für die mittlere Geschichte scheint man sich einstweilen zufrieden gestellt, und das Bedürfnis nach großen Wandkarten, deren Objecte einen weiten Gesichtskreis boten, weniger lebhaft gefühlt zu haben. Erst im Jahr 1825 erscheint Frieds vergleichende Karte von Alt- und Neugriechenland (Wien bei Artaria), die aber noch den Wandkartencharakter nicht trägt, dann im Jahr 1847 (Weimar, Geog. Instit.) Dr. H. Kieperts Wandkarte von Alt-Griechenland, im Jahr 1850 die von Alt-Italien, im Jahr 1852 die des römischen Reiches und im Jahr 1853 die der alten Welt (alle eben dort) von demselben Verfasser.*) Ueber das Mittelalter besteht Dr. Bretschneiders Wandkarte von Europa zur Reformationszeit (Gotha 1849) und eine größere Arbeit desselben Verfassers, 10 Karten zur Geschichte Europa's vom Mittelalter bis auf die neue Zeit, nach C. v. Spruner (Gotha 1859). Holle's historische Wandkarten (Wolfenbüttel 1852) sind keineswegs Originalarbeiten und wechseln in ihrem Werthe nach den benützten Materialien. Das Unternehmen ist auf einen ganzen Atlas berechnet. Einige Lehrer der Geschichte ziehen es vor, die Karten zu den verschiedenen Perioden durch die Schüler entstehen zu lassen, und versichern, die Erfahrung zu machen, daß nach dieser Weise Ort- und Zeitdaten bei den Schülern besser haften, als beim Gebrauche völlig fertiger Karten.**)

B. Schulatlanten und Schulkarten (mit Ausschluß der historischen und sonstigen von specieller Tendenz). Es bedurfte einer langen Periode, bis sich mit dem Gewichte, welches mehr und mehr die physische Partie der Erdbeschreibung gegen die früher fast alleinherrschende politische erhielt, die Physiognomie der Karten überhaupt und im weiteren Verlaufe auch der Schulkarten änderte, bis sich feste Grundsätze über eine methodische Behandlung der Geographie als Schulgegenstand bildeten, die folgerecht Einfluß auf die kartographische Darstellung nahmen. Wie es bei Revolutionen im wissenschaftlichen Gebiete immer der Fall ist, geschahen auch hier Uebergriffe und man beutete die physische Geographie dermaßen aus, daß die politische wenn nicht vergessen doch vernachläßigt wurde. Nun stellt sich das Gleichgewicht wieder her und jedem der beiden Zweige wird der gebührende Werth zuerkannt. Die gute Folge, welche zurückgeblieben, besteht darin, daß Hauptobjecten (z. B. dem Bodengepräge) eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet wird, daß die Karte als ebenbürtiges Hülfsmittel parallel zum Texte steht, daß der früher die Schulkarten überwuchernde Reichthum an Orten einer mäßigen und zweckgemäßen Auswahl der Objecte gewichen ist, und daß man nun den Schüler Karten lesen lehrt, während ihm früher das Erwerben dieser Kenntnis auf gut Glück überlassen war.

Von Berlin aus, wo A. v. Humboldt und K. Ritter wirkten, giengen die ersten Lichtblicke zur Reformation des Schulkartenwesens aus. Rühle v. Lilienstern's physische Karten (Weimar 1828?) zeigen schon das Erwachen einer neuen Anschauungsweise, obschon der Autor im Terrain die nichtssagende alte Manier der Bergzeichnung durch eine andre ersetzte, die nicht minder gleichförmig und ausdruckslos war. Der Atlas von Th. Fr. v. Liechtenstern (Berlin 1834—1838) enthält schon mehr physische als Staatenkarten, doch dürften für die untern Schulen die Foliokarten von Delius (Berlin 1841) die ersten gewesen sein, welche die Erkenntnis der natürlichen Landesbeschaffenheit für den Anfänger anzubahnen suchten. In höherem Stile und

*) Ein hübscher Plan vom alten Rom in großem Format ist neuestens erschienen von Herm. Rheinhard in Stuttgart.

**) Ueber Zweck und Einrichtung der Wandkarten, siehe Klödens Urtheil im Brandenburger Schulblatt. 1846.

netterer Arbeit verfolgte diese Richtung der Atlas von R. Groß (Stuttgart 1846), endlich trat im Jahr 1847 v. Sydow mit seinem Atlas hervor (Gotha bei Perthes), dessen praktische Wirksamkeit seither ohne Aenderung seines Grundcharakters durch die hypsometrische Ausführung und die abgesonderte Ausgabe der hydrographischen und orographischen Elemente (1855—1856) wesentlich erhöht worden ist. Im Einklange zu seinen Wandkarten stehend (gewiß ein schätzbarer Vortheil) gewährt er Stoff zu den nützlichsten Uebungen, die in klar geschriebenen Vorworten erläutert werden, und enthält gerade so viel Stoff, als des Verfassers praktische Erfahrung der Mittelstufe zum Verdauen zumuthet. Und nun, wo sich v. Sydow auch entschlossen hat, den Leitfaden dazu zu schreiben, dessen trefflicher erster Theil bereits erschienen ist (Gotha 1862), erhalten Wandkarten, Schulatlas und Text, als von einem Autor ausgehend, einen eigenthümlichen Werth durch ihr harmonisches Zusammenwirken. Möchten allen Lehrern die Worte kund werden, die v. Sydow in der Realschullehrerversammlung in Gotha am 1. Februar 1847 über den Werth und die Verwendung der Karte beim Unterrichte sprach, deren Hauptinhalt darin bestand, der Schüler müße die Karte verstehen lernen und fähig werden, das Verstandene unmittelbar wiederzugeben. Wie v. Sydow für eine höhere Unterrichtsstufe gesorgt, werden wir im nächsten Abschnitte erfahren. Besondere Erwähnung verdienen noch Völters Atlas (Eßlingen 1853) abgesehen von seiner Ueberladung; Roosts Schul-Atlas (Kempten 1854); C. Adamis Atlas (Berlin 1855); der Atlas von Liechtenstern und Lang; (Braunschweig 1855) mit Ausnahme seines hypercarikirten (nicht zu selten falschen) Terrains; Winkelmanns kleiner Atlas (Eßlingen 1855); Otto Delitschs Elementaratlas (Leipzig 1856) in Oelfarbendruck homogen zu dessen Wandkarten (s. d. Abschnitt A.); J. M. Zieglers allgemeiner Atlas (Winterthur 1857, ein Pendant zu dessen hypsometrischem Atlas und reducirt aus desselben Autors vortrefflichem K. Ritter gewidmeten Atlas). Wenn wir nun die Atlanten mit vorherrschendem politischem Charakter ins Auge fassen, der durch die Beigabe einiger physischen und physikalischen Karten nicht wesentlich geändert wird, so treten als die meist verbreiteten der von dem geogr. Institut zu Weimar herausgegebene (von Kiepert revidirte) Schulatlas und der in Just. Perthes geogr. Anstalt erschienene Stieler'sche Schulatlas entgegen, von welchen der letztere (besonders durch die neuen Bearbeitungen von Hermann Berghaus) sich den Bedürfnissen der Schule adäquater zeigt, die lieber weniger fordert, aber desto besseres. Auch ist die geographische Anstalt in Gotha in der Regel schneller als andere Verleger in der Erneuerung ihrer Karten nach der jüngsten Stufe des Wissens, und ist speciellen Bedürfnissen einzelner Staaten durch Separatausgaben und Uebersetzung in andere Sprachen entgegengekommen; ein Beispiel das mehrfach Nachahmung gefunden hat, ohne daß gleiches geboten wurde. Die allgemeine Plünderung des großen physikalischen Atlas von Dr. H. Berghaus hat die Firma J. Perthes veranlaßt, einen Auszug davon im Schulformat (1850) zu veröffentlichen und sechs physikalische Karten auch dem Stieler'schen Atlas beizugeben. Auch dem Kiepertschen Schulatlas ist eine solche Bereicherung zu Theil geworden. Ein neuestes Product, das zum dritten Theile neu und gut bearbeitete Blätter enthält, im übrigen auf Nachahmung oder Copirung guter Originalien beruht, ist der Schulatlas von Kozenn (Wien und Ollmütz 1862), der durch den zugezogenen Plagiatsconflict in weiteren Kreisen bekannt geworden ist, als es wahrscheinlich sonst geschehen wäre. Aus älterer Zeit hat sich noch auf dem Repertoir erhalten: Frieds Atlas (Wien 1834), der aber in seiner Tendenz die Schule beinahe schon aus dem Auge verliert. Voigts Schulatlas (Berlin 1854) ist, ungeachtet seiner guten Eigenschaften, nur deshalb oben nicht genannt worden, weil er im Terrain eine Abstraction zeigt, die der jugendlichen Auffassung nicht zusagt. Eine besondere Erwähnung wird seiner Zeit der hypsometrische Atlas der österr. Kronländer von V. Streffleur (Wien) verdienen, dessen Vollendung in Aussicht

steht *). Die Zahl der Schulatlanten, die nur mehr oder weniger gute oder schlechte Reductionen anderer Karten enthalten und mehr Fabrikarbeiten als geistige Productionen sind, ist sehr groß; zuweilen verdeckt ein Grad äußerer Eleganz den inhaltsmagern Kern, aber manchmal widert das Schlechte in schroffer Nacktheit an. Es würde jedoch ungerecht sein, einiger von der Heerstraße abweichender Atlanten nicht zu gedenken, deren Nennung bis hieher aufgespart wurde, weil sie sich durch die Verbindung mit nicht kartographischen Elementen zu einer eigenen Abart gestalten. Man kann ihnen den Collectivnamen illustrirte Atlanten geben. Zu dieser Classe gehören: C. Vogels Atlas mit Randzeichnungen (Leipzig 1837, 1855, 1862), dessen ziemlich mittelmäßige Karten vergeblich durch Delitsch neuerlich in brauchbare Schichtenkarten zu verwandeln versucht wurden; Schade's (mit Leeder und Leutemann) in der Herausgabe begriffener illustrirter Atlas (Leipzig 1859), bei dem die Karten den ausgezeichneten Randbildern an innerer Güte nachstehen; endlich Reuschle's illustrirte Geographie mit in den Text eingedruckten Holzschnittkarten und Xylographien, ein Band in klein Folio, der Form nach dem Systeme of Geography for the use of schools by Sydney E. Morse (New-York 1844) nachgebildet, aber dem Originale an Harmonie des Ganzen nicht gleich kommend. Man hat Unrecht gethan, die Illustrationen ganz zu verdammen, sie enthalten sehr viel nützlichen Anschauungs-Lehrstoff, den Text und Karte nicht gewähren können, nur dürfen sie nicht zur Hauptsache werden und Text und Karte ins Schlepptau nehmen.

Jene Ausartungen von geographischen Lehrmitteln, welche bis zur Spielerei herabsinken, mögen hier übergangen werden, wenn auch der Grundgedanke in einer Hinsicht zu billigen wäre. Unter diese Rubrik gehören z. B. die zerschnittenen Karten, durch deren Zusammensetzung der kleine Knabe schon Lage und Form der Länder sich einprägen soll. Eine Reihe solcher Karten hat James Wyld in London veröffentlicht, wo die auf Holz aufgezogenen Karten nach den Grenzen zerschnitten sind. Es giebt jedoch solche Spielwerke mit willkührlicher Zerschneidung, die gar keine Beachtung verdienen.

C. Hülfsmittel zum Landkartenzeichnen. Das Landkartenzeichnen ist schon lange als ein vorzügliches Beförderungsmittel der Kartenmemorirung gepriesen und empfohlen worden, ja es haben sogar Männer von Geist und Erfahrung, z. B. Agren, Holl u. a. ihr Lehrsystem auf das Kartenzeichnen gegründet; fast in allen Instructionen für Lehrer der Erdbeschreibung fordert ein Paragraph diese Uebung; es bestehen Hülfsmittel aller Art und doch liegt diese Angelegenheit oft noch im Argen in den Schulen. Indem bezüglich der Grundsätze auf den Artikel „Geographie" verwiesen wird, mag hier die Aufzählung jener Arten von Hülfsmitteln folgen, welche zu Schul- und Hausübungen im Laufe der Zeit in Gebrauch gekommen sind. Hat man dabei den Stufengang im Auge, und schließt man das bloße Eintragen besonderer Daten in fertige Karten aus, so lassen sich folgende Classen aufstellen:

a) Karten mit theilweise ausgeführten Elementen, wo der Schüler nur das Fehlende zu ergänzen hat. Von dieser Art sind: J. M. Zieglers geogr. Kartennetze mit ausgeführtem Gebirge (Winterthur 1857) und mit stellenweisen Andeutungen der Flußläufe; v. Sydows orographischer Atlas (Gotha 1856), dessen hydrographischer Atlas (Gotha 1855); die Flußnetzkarten von Ravenstein (Frankfurt 1836); Plotho (Berlin 1844) u. dgl. m. Es ist nicht gleichgültig, welche Aufgabe zuerst in Anwendung kommen soll, und im allgemeinen anzunehmen, daß die Einzeichnung der Unebenheiten, sei es mit Schraffen, dem Wischer oder Tuschpinsel, als die schwierigste,

*) Es ist leicht möglich, daß es noch mehrere brauchbare Atlanten geben mag, deren Erwähnung hier andern gegenüber am Platze gewesen wäre, jedoch glaubte der Verfasser des Artikels beim Mangel autoptischer Kenntnis der Anführungen von Namen oder Titeln sich enthalten zu müßen.

zuletzt gegeben werde, und daß es bei Anfängern genüge, wenn sie Richtung oder Ausdehnung der Gebirge zuerst nur mit Linien angeben. Eine besondere Rücksicht verdient der Stoff, auf den diese Uebungskarten gedruckt werden, insofern es als ein Vortheil anzusehen ist, wenn das Exemplar zu wiederholter Einzeichnung tauglich ist, indem sich dieselben mit Gummielasticum oder dem Schwamm ohne Schaden wieder entfernen lassen. In dieser Beziehung sind die Netze und Flußkarten von Fr. Schöninger (Wien, Landstraße, Augustinerhaus) zu empfehlen, welche auf Oekonomiepapier (siehe Inductionsglobus) gedruckt, oftmals gebraucht werden können. Man denke nur an ungeschickte Hände, die sehr häufig Fehler machen! Zu Einzeichnungen in der Schule eignen sich Schauenburgs Flußkarten von Europa und Mitteleuropa (Berlin 1855) mit blauem Wasser auf schwarzem Wachspapier vortrefflich, ebenso die Schichtenkarten von O. Delitsch (siehe Wandkarten). — Beinahe alle diese genannten Behelfe enthalten in einem Vorworte oder einer Beigabe eine Anleitung zum Gebrauche, insbesondere haben die Andeutungen v. Sydows als Resultat vieljähriger eigener Erfahrung einen praktischen Werth. Was hier am Schlusse über die Ausführung angeführt wurde, gilt großentheils auch für die nächste Classe, die

b) Grad-Netzkarten, welche außer den Meridianen und Parallelen sehr wenige oder gar keine Anhaltspuncte für den Zeichner gewähren, von dem man bereits ein wohlgeübtes Augenmaß voraussetzt. Es ist dabei Acht zu haben, daß die Netze, um jede gar zu bequeme Nachbildung zu verhindern (transparentes Nachzeichnen u. s. f.), einen von den Originalien verschiedenen Maßstab haben sollen. Solche Netzsammlungen giebt es sehr viele; sie sind alle brauchbar, wenn in der Projection kein zu grober Fehler begangen wurde, und ihre Verwendung ist sogar bindend angezeigt, wenn der eigene Entwurf mit zu großem Zeitaufwande verbunden wäre und mechanische Beihülfe von Instrumenten erfordern würde, z. B. bei Horizontalprojectionen der Erdkugel. Ein systematischer Netzatlas besteht kaum noch. Er würde enthalten müßen: die verschiedenen Projectionen der Erdkugel, dann Netze für eine beschränkte Folge von Maßstäben, von der Aequatorgegend bis zum Pole. Man findet oft auf den Netzen nicht blos die Breiten, sondern auch die Meridiangrade ausgeschrieben, was doch stört wenn das Netz für ein anderes Land in gleicher Breitenlage gebraucht werden sollte. Unter diesen Netzatlanten und Karten finden wir wieder Arbeiten v. Sydows (Gotha), Vogels (Leipzig 1853. 2. Aufl.) auf schwarzem Wachspapier, und F. Schöningers (Wien) auf blaßgelb impastirtem Papiere und auf beiden Seiten bedruckt.

c) Anweisungen zum Entwerfen der Netze und zur Bergzeichnung. Gereisteren Schülern, die schon mit Zirkel und Lineal gut umzugehen wissen, kann der Netzentwurf unter Anleitung des Lehrers anstandlos zugemuthet und damit der letzte Act des Landkartenzeichnens vollendet werden, wenn anders die Tendenz des Unterrichtes einen so weiten Schritt bedingt. Vom Lehrer ist diese Kenntnis jedenfalls zu fordern, und es ist daher gewiß nicht unangemessen, wenn in der Schulbibliothek irgend eine passende Anleitung dazu vorhanden ist. Ausführliche Belehrung findet man im 4. Theile von T. Mayers praktischer Geometrie (Erlangen 1794. 1828); eine populär gehaltene Darstellung hat Frank (Laibach 1839) geliefert; auch der Schreiber dieses Artikels hat im Anhange zu seiner mathematischen Geographie (Wien 1857) versucht, über die gewöhnlichen Projectionen das Nöthigste beizubringen. Wenn in der Ueberschrift auch Anweisungen zur Bergzeichnung genannt sind, so ist damit nicht gemeint, sie so zur Uebung zu bringen, wie es das Zeichnen topographischer Karten erheischt; das ist die Aufgabe für Schüler von Specialschulen, technischen oder militärischen Anstalten, aber das Gesetz, oder mit einem Worte, die Bedeutung der Bergzeichnung ist daraus zu entnehmen, und es muß dem Schüler klar werden, wie bei voller Geltung der conventionellen Zeichnungsmethode die Schraffen im Verhältnisse zur Neigung der Abhänge stehen. v. Sydow (und schon mehr als ein Autor vor ihm) hat deshalb in seinem Atlas und in seinem Leitfaden das Gesetz der Schraffen

oder der Töne erläutert, und es muß des Lehrers Trachten dahin gehen, zu bewirken, daß der Schüler ein annäherndes Profil nach einer auf der Karte gezogenen Linie zu zeichnen versteht. Der Lehrer mag allerdings sein Wissen und Können höher treiben, und deshalb wird es nie schaden, wenn in der Bibliothek einer Mittelschule etwa Bachs Theorie der Bergzeichnung (Stuttgart 1853) zu finden ist, oder, um keinen Zweig der Verfertigung von Schulhülfsmitteln zu übergehen, Netto's Lehrbuch der Geostereoplastik (Berlin 1826).

D. Atlanten und Karten für eine höhere Unterrichtsstufe (mit Ausschluß jener mit besonderer Richtung). Wenn auch der Umfang dieses Werkes den Universitätsunterricht ausschließt, so ist doch die Bildung der Lehrer im Programme desselben begriffen, und in dieser Hinsicht scheint es am Platze zu sein, wenn hier einige kartographische Mittel zur Ausbildung im erdkundlichen Fache genannt werden, von welchen einige, je nach Bedürfnis mehrere, in den Bibliotheken der Präparandenanstalten und Seminare sich vorfinden sollten, da die Candidaten eines höheren Studiums selten die Mittel besitzen werden, sich dieselben selbst anzuschaffen. Die Beschränkung auf Atlanten scheint mit Rücksicht auf den Raum geboten, da die Anführung einzelner guter Karten viel zu weitläufig sein würde. Geht man vom historischen Gesichtspuncte aus, so beginnt mit der Errichtung des geographischen Instituts zu Weimar 1804 unter Bertuchs Leitung die erste großartige Regung in Deutschland seit dem großen Schrämbl'schen Atlas (Wien 1786 — 94) durch die Herstellung eines Atlasses von etwa 70 Blättern im Imperialformat, der im Jahr 1845 durch Dr. H. Kiepert einer sehr nöthigen Revision und fast völligen Erneuerung unterzogen wurde, die nun seit dem Eintritte der beiden Graef in noch energischeren Angriff genommen worden ist. Die Karten erfüllen (nun auch im Terrain) alle billigen Anforderungen und das große Format gestattet eine seltene Reichhaltigkeit. Auf den neuesten Blättern (darunter die österr. Kronländer, die Schweiz ꝛc.) wird das Terrain mit besonderen Platten eingedruckt, wodurch die Herstellung rein orographischer Karten ermöglicht ist, die der Schule in mehrfacher Beziehung nützlich werden können und für das Selbststudium von hoher Bedeutung sind.

Im Jahr 1817 trat bei Just. Perthes in Gotha bescheiden der Stielersche Handatlas auf, der seinen Namen beibehalten hat, ungeachtet fast keines der jetzigen Blätter noch von Stieler herrührt; allein die vom ursprünglichen Autor aufgestellten Grundsätze werden noch unverbrüchlich befolgt und sind Ursache eines gerechten und zweifellosen Vertrauens geworden. Diese Principien beziehen sich auf die Anlage sowohl als auf Instandhaltung und gewissenhafte Darstellung der Quellen und Bearbeitung in Begleitworten. Jährlich werden durch neue Bearbeitungen ältere ungenügende Blätter ersetzt, mindere Correcturen sogleich auf allen Platten nachgetragen ꝛc. Ausgezeichnete Kräfte, wie Dr. Aug. Petermann, Herm. Berghaus u. a. wirken thätigst mit, und eine der ausgezeichnetsten Karten- und Büchersammlungen liefert das Material. Wer alle seit 1817 erschienenen Blätter des Stielerschen Atlasses besitzt, hat eine Geschichte des geographischen Wissens in Kartenbildern. — Der im Jahr 1833 in Berlin erschienene Atlas von Grimm zeichnete sich seiner Zeit durch eine ungewöhnlich bessere Charakteristik der Gebirge aus und verscholl nach dem Tode des Autors durch natürliches Veralten. — Im Jahr 1842 erschien zu Gotha v. Sydows methodischer Handatlas (2. Aufl. 1847 nebst Supplementen), ein Werk, das sich vollkommen dem Schulatlas desselben Verfassers anschließt, von seiner Fähigkeit, den Stoff instructiv zu machen, Zeugnis gibt und nun einer Erneuerung unterzogen wird (mit Beihülfe des Lt. Friedrichsen), deren Resultate so trefflich sind, daß der Wunsch einer Beschleunigung derselben sehr zu entschuldigen ist. — In jetziger Häutung und durch Betheiligung tüchtiger Männer (z. B. J. M. Ziegler u. a.) kann auch aus dem unter dem Titel Steins Atlas (Leipzig bei Hinrichs) bekannten Kartencyklus eine gute und

brauchbare Sammlung entstehen. — Im Jahr 1846 trat in Berlin (seit 1851 in Zürich) mit einem Karl Ritter gewidmeten Atlas J. M. Ziegler auf, ein Mann, der damit allein seine Befähigung zu solchen Arbeiten kund gegeben haben würde, wenn ihm nicht sein Vaterland (die Schweiz) noch viel mehr zu verdanken hätte. Zieglers größerer Atlas ist ein Werk voll Kenntnis, Umsicht und Harmonie, namentlich ist er Meister im Wiedergeben des Bodengepräges. Mit dem geringsten Aufwande an Strichen verstehen sehr wenige, so wie er, den Charakter der Erhabenheiten treu und verständlich hinzuzeichnen. Ein schönes Resultat seiner Studien ist der in farbigen Schichten ausgeführte hypsometrische Atlas (Winterthur 1856). — Bauerkellers ausgezeichnete Prägeanstalt in Darmstadt liefert seit 1846 den in Farbendruck ausgeführten, nun (durch Ewald) vollendeten Atlas, der zwar im innern Werthe nicht allseitig den besten analogen Erzeugnissen gleichkommt, aber durch die innere und äußere Harmonie des Grundplans und der Ausführung sich eben so vortheilhaft auszeichnet, wie der im Jahr 1848 (bis 52) erschienene Atlas von Sohr (Glogau) durch das Gegentheil. Dennoch ragt der letztere unter den wohlfeilsten Atlanten durch Güte einzelner gelungener Reductionen hervor und ist in mancher Hinsicht vollständiger als andere seinesgleichen. Indem fabrikmäßige Atlanten von größerem Umfang besser übergangen werden, eben so Kartensammlungen zum höheren Studium (z. B. Ritters, O. Etzels, Zimmermanns 2c. Karten zur großen K. Ritterschen Erdkunde) erübrigt nur noch die Erwähnung des vom Jahr 1855—61 bei Reimer in Berlin erschienenen trefflichen Atlasses von H. Kiepert, welchen K. Ritter mit Recht den gelehrtesten der Kartographen nannte. Eine würdige Ausführung erhöht seinen innern Werth, namentlich verdienen die Karten der Erdtheile außer Europa besondere Beachtung.

E. Atlanten und Karten von bestimmter Tendenz. Unter diese Rubrik mögen alle Karten und Kartensammlungen verwiesen werden, welche speciell zum Vortrage der physikalischen Geographie, der geologischen Länderbeschaffenheit, der Ethnographie, der Geschichte, der Industrie u. s. w. dienen, und nicht schon in den vorhergehenden Abschnitten enthalten sind. Die Bedürfnisse der Schule und Schüler sind hier nur beim Fache der Geschichte größer, besonders jener des Alterthums, im übrigen ist für sie der Besitz von Karten zu bestimmten Nebenzwecken nur relativ wichtig, wenn auch sonst nützlich. Wo die Lehrer ihre Schüler dahin gebracht haben, Kartenskizzen zu entwerfen, oder fertige Skizzen zu bestimmten Aufgaben zu verwenden, lassen sich zu großem Frommen des Unterrichts einfache Darstellungen (als Hausaufgaben) erzielen, welche ein nachhaltiges Memoriren der durch Selbstthätigkeit angebrachten Daten und eine Uebersicht erzeugen, wie sie die Benützung einer fertigen Karte nie wird gewähren können.

Das Originalwerk für physikalische Daten auf zahlreichen Karten und für eingeschaltete besondere physikalische Karten war Hm. Berghaus physikalischer Atlas (Gotha 1837—45), der wie ein Freigut allseitig so benützt wurde, als gäbe es kein geistiges Eigenthum; er enthält auch geologische und ethnographische Karten. Für Schulen besteht ein Auszug (Gotha 1850). Eine theilweise Nachahmung desselben, beschränkt in der Zahl der Karten, aber reicher in der Darstellung der kosmischen Verhältnisse, ist Bromme's Atlas zum Kosmos (Stuttgart 1851). Sehr brauchbar sind auch die physikalischen Foliokarten von Graef (Weimar geogr. Inst.). Als Unicum und Warnungstafel werden Hellmuths Planigloben (Magdeburg 1846) angeführt, wo mit voraussichtlichem Fiasko der Versuch gemacht wurde, die Resultate des halben Berghaus'schen Atlas zusammenzudrängen. Das Erkennen der einzelnen Angaben ist durch die verworrene Masse von Linien und Zeichen aller Arten fast unmöglich. Zu den physikalischen und physischen Karten können unter andern noch gezählt werden: Bachs geognostische Uebersichtskarte von Deutschland (Gotha 1855) in 9 Bl. und in 1 Bl. (Stuttgart 1859). Fontterles geognostische Karten der deutschen Bundesländer Oesterreichs (Gotha, noch nicht vollständig). Rudolphs

Atlas der Pflanzengeographie (Berlin 1852). Fluß- und Gebirgskarten von Deutschland von Hm. Berghaus und von Sydow (Gotha, 1 Bl.), besser als die Wandkarte von Winkelmann (Eßlingen 1851). Schauenburgs Flußkarten von Europa und Deutschland auf Wachspapier (Berlin 1855 mit Erläuterungen), zwei Wandkarten, welche zum Einzeichnen mit Kreide, daher als Prüfungsmittel, sehr gut zu verwenden sind.

Unter den ethnographischen Karten sind für Schulen nützlich: Bernhardi, Sprachkarte von Deutschland (Kassel 1849); H. Kiepert, Nationalitätskarte von Deutschland (Weimar 1848); Czörnigs Sprachenkarte der österr. Monarchie und die Reduction derselben (herausgegeben vom k. k. statistischen Bureau in Wien) und die betreffende Abtheilung aus Berghaus physikalischem Atlas. Einen Industrieatlas nach Handelsartikeln hat Stolle in Berlin (1853) begonnen. Dr. Aug. Petermann hat in London treffliche und als Muster dienende Karten über die Bevölkerung und Industrie Großbrittaniens veröffentlicht, J. M. Ziegler eine sehr klare Industriekarte der Schweiz. Das Reich des Nützlichen für die Schule und namentlich für die Schulbibliothek, wovon hier nur beispielsweise einige Attribute genannt wurden, ist so groß, daß noch gar viele derlei Erzeugnisse in seinen Bereich fallen, die man aber nur berücksichtigen wird, wenn man das Nothwendige schon hat.

An zahlreichen Atlanten und Karten für die Zeit der Griechen und Römer war schon früher kein Mangel, doch waren die guten und kritischen Arbeiten selten, und der Troß war Fabrikwaare. D'Anville's zwölf Karten zur alten Geschichte (Nürnberg 1785, auf Schulkarten reducirt 1798) ragen aus alter Zeit herüber; in neuester Zeit haben sich Menke's Orbis antiquus (Gotha 1851, 3. Ausg. 1860, auch ins Englische übertragen) in höherem Grade noch Kieperts Atlas der alten Welt (Weimar 1854, 10. Aufl. und in sehr eleganter Form Berlin 1859 bei Reimer) verdienten Ruf erworben. Des gelehrten Forschers Reichards Orbis terrarum antiquus (Nürnberg 1851—53, Ed. V.) ist nicht für Schulzwecke bearbeitet. Unter den für die mittlere und neuere Weltgeschichte berechneten Atlanten brach sich jener von Kruse (von 1817, letzte Aufl. Leipzig 1843) einer der ersten Bahn. Er besteht aus ein und derselben Karte von Europa nach jedem Jahrhunderte, mit Tabellen begleitet, eine Idee, welche vielleicht mehr Karten erforderlich macht, als eine Behandlung nach andern Hauptperioden, aber zur Memorirung des chronologischen Fadens eine innigere Relation in sich trägt. In der Bibliothek einer Mittelschule sollte dieser Atlas so wenig fehlen als der große historische Handatlas von C. von Spruner (Gotha 1846—53, 3 Abtheilungen), aus welchem die geographische Anstalt in Gotha Auszüge für Schulen bearbeiten ließ, als: einen in 22 Bl. für die allgemeine Geschichte, einen in 12 Bl. für die Geschichte Deutschlands, einen historisch-geographischen Atlas für Oesterreich. Außer diesen können hier noch genannt werden: Kärchers Atlas (Karlsruhe 1830); Th. König's Geschichtsatlas (Wolfenbüttel 1857, 5. Aufl.); Kutscheits Orbis terrarum (Berlin 1851), dann dessen historischer Atlas (Freiburg 1856), Pütz historisch-geographischer Atlas (Regensburg 1856); R. von Wedell, historisch-geographischer Handatlas in 36 Karten mit Text (Berlin 1849); Freiholds Atlas (Berlin 1850), in dem der Stoff auf 3 Imp.-Folio-Karten zusammengedrängt erscheint (nebst Register); Schaarschmidts kleiner Atlas (Meißen 1846, 52) in Octav, und als Specialwerk Wiltsch's kirchenhistorischer Atlas bis zum 16. Jahrhundert (Gotha 1843).

F. Karten zur Heimatkunde und Vaterlandskunde.

Die synthetische Methode, welche vom Bekannten zum Unbekannten schreitet, insbesondere bei der Lehre über Bedeutung, Ausführung und Gebrauch der Karten, geht von der Heimatkunde aus und erhebt sich successive über stets ausgedehntere Erdräume. Von Sydow hat in seinem jüngst erschienenen I. Bande seines geographischen Leitfadens (Gotha 1862) diesen Weg zum richtigen Landkartenlesen so strenge befolgt, daß seine Art und Weise der Vermittlung der Begriffe zum Muster dienen kann. Am

Plane des Schulzimmers wird zuerst der verjüngte Maßstab und die verticale Ansicht gelehrt, an den Plänen der Umgebung des Schulgebäudes, des Schulortes, endlich eines Stück Landes in fortschreitend kleinerem Maße, die Folgen der wachsenden Verkleinerung des Maßes, die sich vermehrende Unausdrückbarkeit der Gegenstände, und die nothwendige Setzung von Zeichen für die Sache. Ist aber die Karte auf solche Art von der Jugend wohlbegriffen und ihre Zeichensprache eingeprägt worden, so wird der Anfänger befähigt sein (vielleicht schon ohne mühsame Leitung) von der Karte der Heimat und des engeren Vaterlandes einen ersprießlichen Gebrauch zu machen, indem er angehalten wird, von derselben alles abzulesen, worüber sie auf irgend eine Frage die Antwort enthält. Ist dieses Ziel einmal bei einer Karte erreicht, so unterliegt es keinem Anstande, daß die Schüler die gesammte topische Geographie in der Schule selbst machen und ihr Lehrbuch nur zur häuslichen Repetition brauchen. Allgemeine Beispiele sind hier von viel geringerer Wirkung als örtliche. Deshalb wird (oder sollte) jeder Lehrer trachten, für diese Partie seines Unterrichtes sich das Material selbst zu schaffen, was (vielleicht mit Ausnahme des Schulhausplanes) in Culturländern, wo es Katastralpläne und Landesaufnahmen giebt, nicht mit übergroßen Schwierigkeiten verknüpft sein wird. Der Katastralplan liefert den Schulort, die publicirte topographische Landeskarte die heimatliche Umgebung (den Heimatsbezirk), die je nach Umständen zu vergrößern sein wird. Endlich vermittelt eine passende Wandkarte des Vaterlandes die letzte Stufe kartographischer Elementarkenntnis.

Wandkarten zur Vaterlandskunde sollte es daher so viele geben, als es Staaten, Provinzen, Kronländer giebt, sie sind jedoch keineswegs reichlich vorhanden und oft, wenn sie auch sporadisch bestehen, nicht selten verfehlt in der Anlage und unzweckmäßig ausgeführt. So z. B. finden wir auch in diesem Zweige Holle, dessen Wandkarten bezüglich des Terrains desto weniger zufriedenstellen, je größer der Maßstab wird, je weniger die Undulation des Bodens einen großartigen Charakter entwickelt (z. B. im Innern Böhmens) und je unvollkommener die Materialien sind, nach denen der Zeichner arbeitete. Eine Aufzählung oder gar Kritik aller Wandkarten, die für kleinere Länder oder größere Provinzen bestehen, würde viel zu weit führen; es möge genügen, wenn eine Karte erwähnt wird, welche in Anlage und Ausführung ein Muster ist, und allen zeichnenden Geographen für ähnliche Arbeiten als Ideal vorschweben sollte, das sie zu erreichen oder zu übertreffen hätten. Es ist die Wandkarte der Schweiz von J. M. Ziegler (Winterthur 1859?, 8 Blätter). Sie erfüllt alle Anforderungen, die man an eine Wandkarte überhaupt und an eine Wandkarte der Schweiz insbesondere stellen kann, indem sie in Beziehung auf Sichtbarkeit, Deutlichkeit, topographisches Detail, Straßen- und Flußnetz, insbesondere aber durch die treue, verständliche und plastisch wirkende Gebirgszeichnung sich auszeichnet. In Uebereinstimmung mit ihr stehen Cantonskarten zum Schul- und Handgebrauch (einstweilen Zürich), die sich zu ihr wie Heimatskarten verhalten und ein sehr klares Bild des Bodencharakters gewähren. — Noch viele Länder entbehren überhaupt einer passenden Schulwandkarte, so z. B. ist unter den österreichischen Kronländern nur Siebenbürgen durch Obert mit einer dem Schulzweck zusagenden Karte (Gotha 1861) bedacht worden, in allen übrigen haben selbst Aufforderungen und Commissionen kein Resultat erzielt. Zieglers Wandkarte der Schweiz ist aber nicht bloß als Vaterlandskarte anzusehen; bei der Wichtigkeit, die dieses Gebirgsland als Culminationsregion der Alpen in sich trägt, wird sie in jeder Schule, wo Erdbeschreibung auf einer höheren Stufe vorgetragen wird, die trefflichsten Dienste leisten können.

G. Reliefkarten.

Bereits im Eingange ist bei Gelegenheit der Erwähnung des Wechsels der Grundsätze bei der Zeichnung der Unebenheiten der Erdoberfläche das Nöthige über den Nutzen der Reliefs vorgebracht worden, über ihre Verständlichkeit und über den Misbrauch und die Schädlichkeit derselben durch Substituirung von Zeichen für die Sache, wenn bei

kleinem Maße starke Ueberhöhung eintreten muß. Die Gefahr für den Schulgebrauch liegt in der falschen Auffassung, insofern der Anfänger das plastische Bild für ein Naturbild nimmt und sich infolge davon über Steilheit, Höhe u. s. w. falsche Begriffe bildet, die lange haften bleiben. Faßt man die Reliefs von dem Standpuncte auf, daß sie Naturformen darstellen und die Charakterverschiedenheit der Gebirge je nach dem Material des Aufbaues im Bilde erkennbar zeigen sollen, so gelangt man zu dem Schlusse, daß Reliefkarten kleinen Maßes dazu ganz untauglich sind, und höchstens das relative Verhältnis der Höhe andeuten können, daß aber ausgewählte Gebirgsstücke im großen Maße (z. B. 1/50000) diesen Zweck ganz gut erfüllen und auch als Erklärung der Bergzeichnung dienen können, wenn eine begleitende Flachkarte mit derselben versehen ist. Nach diesen Grundsätzen würden Bauerkellers Reliefkarten (Darmstadt seit 1845?) für die Schule verworfen werden müßen, abgesehen von ihrer Kostspieligkeit, mit alleiniger Ausnahme jener, wo ein kleineres Land, z. B. die Schweiz, eine Annäherung an die Natur und geringe Ueberhöhung erlaubt. Besser aber ist jedenfalls das volle Naturbild, das nur im großen Maße möglichst erreichbar wird. Eine Ausnahme dürfte für H. W. Altmüllers Sinai und Golgatha (Cassel 1860, einem Relief der sinaischen Halbinsel und von Palästina) gestattet sein, obschon eine gut gezeichnete Wandkarte (z. B. die Kiepertsche) ziemlich dieselbe Wirkung machen wird. Eine Separatausgabe enthält bloß das heilige Land und den Libanon. Zu den instructiven Reliefs gehören Dickerts plastische Darstellungen des Vesuv, des Aetna, der Insel Teneriffa mit dem Pic de Teyde, drei Beispiele vulkanischer Formen, welchen man nur mehr Präcision wünschen möchte. Ueber das österreichische Salzkammergut hat Pauliny in Wien ein Relief geliefert, dem jedoch die Autopsie fehlte, die bei Verfertigung des Originals unerläßlich ist, weil auch die besten Karten nicht hinreichen, ein richtiges Naturbild daraus abzunehmen. Das österreichische Unterrichtsministerium ließ für die Schulen 4 Reliefs in 1/72000 anfertigen, welche die Umgebung des Orteles, der Lomnitzerspitze, der Schneekoppe, und von Adelsberg (Karst) umfassen, und zu sehr billigem Preise (Leipzig bei Fleischer) nebst Begleitkarten und Erklärung zu haben sind. Es giebt einzelne mehr oder weniger gute Reliefs, z. B. des Montblanc von Sellier, des Monte-Rosa und der Zugspitze von A. Schlagintweit, aber keine so umfangreichen als jene von Frz. Keil in Salzburg, welche, wenn alle 21 Sectionen vollendet sind, ein Gebiet der Alpen von der Gail bis zur Salzburger Ebene umschließen werden. Vollendet sind die Sectionen Kreuzkofel (Dolomit-Gruppe), Schober, Groß-Glockner, dann Berchtesgaden (2. S.) im Verhältnis von 1/48000 der Natur; Höhen- und Längen-Maßstab sind gleich, ein hoher Grad von Naturtreue, ein ansprechendes Colorit, eine gewissenhafte Genauigkeit zeichnen sie aus. Schade wenn ihr Preis verhindern sollte, daß sich die Schulen daran zahlreich betheiligen; denn da jede Section, 8 □M. groß, aus freier Hand colorirt werden muß, können sie nicht absolut wohlfeil sein, relativ sind sie es. Wie willkommen müßten sie jenen Schulen sein, die, in großen Flachländern gelegen, in weitester Umgebung auf kein Beispiel einer namhaften Erhebung hinweisen können, um den Schülern einen Begriff vom Gebirgslande beizubringen! Wie deutlich müßen die Begriffe von einem Hochgebirgsstock, von den Gipfelgestalten, den Thalformen, kurz der Undulation des Bodens werden, wenn ein solches plastisches Nachbild vorliegt, das mit einem Blicke mehr lehrt, als ein Bogen Text es vermöchte!

Hiemit möge der Kreis der kartographischen Lehrmittel geschlossen und die Ueberzeugung gewonnen sein, wie sehr derselbe zum Nutzen der Jugend seit einem halben Jahrhundert erweitert worden, wie vielseitig das Erlernen erleichtert und unterstützt und dadurch ein Lehrer in den Stand gesetzt ist, bei zweckgemäßer Methode und solchen Mitteln die erfreulichsten Resultate bei seinen Schülern zu erzielen.*) **A. Steinhauser.**

*) Nach der Ansicht der Red. ist beim Unterricht in der Geographie die rechte Benützung der Karte das A und das O; denn wenn der Schüler einmal ihre Sprache versteht, so ist sie anschaulicher und verständlicher, als die Lautsprache. Gute Karten, wie sie den Fortschritten unserer

Landschule. Während in Schriften über das Schulwesen aus früherer Zeit der Landschule hin und wieder ein besonderer Abschnitt gewidmet ist, ist dies in neuerer Zeit seltener der Fall, indem zwischen der ländlichen und städtischen Volksschule kaum noch ein Unterschied gemacht wird. Der Unterschied beruht auch in der Hauptsache

Zeit entsprechen, sind daher noch wichtiger, als gute geographische Lehrbücher, und die Hauptaufgabe des Lehrers ist nur die, den Schüler anzuleiten, daß er die Karte selbständig verstehen, die geographischen Lehren aus derselben ablesen, und aus dem, was sie giebt, die nothwendigen Folgerungen ziehen und aussprechen lernt. Ist dieses erreicht, so hat der Schüler damit eine formale Bildung, welche mehr werth ist, als gedächtnismäßig aufgefaßte positive Kenntnisse, weil sie ihm den Schlüssel zur selbstthätigen Erwerbung der letzteren in die Hand giebt. Wichtig ist auch noch die Forderung der Schule, daß sämmtliche Schüler einer Classe die gleichen Karten (von mäßiger Größe) besitzen, weil die Ungleichheit hierin für den Unterricht weit störender ist, als wenn bei der Erklärung eines Schriftstellers nicht alle Schüler die gleiche Ausgabe haben. — Bei der großen Bedeutung des Gegenstandes wird es gerechtfertigt sein, wenn wir aus dem oben (S. 142) angeführten und als Manuscript gedruckten Vortrag von Sydows bei der Gothaer Reallehrerversammlung von 1847 im Folgenden einen gedrängten Auszug geben. Seit einer Reihe von Jahren, sagt dort v. S., habe er alljährlich über 300 junge Leute zu prüfen und dabei volle Gelegenheit, die Resultate der verschiedensten Unterrichtsweisen kennen zu lernen; aber so sehr er geneigt sei, sich in den Forderungen auf ein nothwendiges Minimum herabstimmen zu lassen, so werde doch auch diesem Minimum selten entsprochen, und zwar weil die Geographie meistentheils noch aus dem Buch gelernt werde, mit Hintansetzung der Karte. Die Zeichensprache des Kartenbildes bleibe manchem Schüler, nachdem er viele Jahre lang einen Atlas in der Hand, eine Wandkarte vor Augen gehabt, eine unentzifferte Hieroglyphenschrift. Dem müße schon bei der *Heimatskunde*, welche jedenfalls die erste geographische Lehrstufe bilde, gesteuert werden. „Schauet die Heimat mit den Kindern an, lehrt das Kind sich in der Heimat orientiren, versinnlicht das Aufgefaßte, das Gesehene und Begriffene durch Modell und Kartenbild, und das Verständnis der Karte ist mit Leichtigkeit schon im zarten Kindesalter zu bewerkstelligen." Was dann weiter den Gebrauch der *Wandkarte* betrifft, so muß der Lehrer sich von den Schülern die Karte vorlesen und erklären lassen (denn das Uebersetzen der Zeichen in Worte gieng ja voraus), er muß methodisch fragen, damit richtig abgelesen und definirt werde, er muß etwaige Misverständnisse zu gründlichen Berichtigungen falscher Auffassungen benutzen, und muß die Belehrungen einstreuen, welche das Bild nicht unmittelbar ausdrücken kann — aber natürlich stets in enger Verknüpfung mit demselben. Der Schüler soll von einer Wandkarte nicht Namen ablesen — sie soll keine Namen haben, wenigstens keine für ihn lesbaren —, vielmehr Begriffe entwickeln, die Eigenthümlichkeiten erkennen und den Kreis seiner Anschauungen durch allmähliche Entfaltung der geistigen Kräfte erweitern lernen. Namen und Zahlen sind auf ein Minimum zu beschränken und auch zu ihrer Aneignung muß der Schüler selbstthätig sein durch den richtigen Gebrauch der Handkarte und nicht durch das Lesen im Buch. Bei der Selbsterzeugung der Handkarten werden oft große Fehler gemacht und die armen Schüler zu Copirmaschinen herabgewürdigt (vrgl. d. Art. Geographie S. 714). Die *zeichnende* Methode verdient nur dann den Namen einer Methode, „wenn unter Augen und Anleitung des Lehrers der Schüler ein Landesbild allmählich zusammensetzt, wenn jeder Strich, den er zeichnet, ein verbildlichter Gedanke ist, wenn das Bild, das er entwirft, das Resultat seiner Anschauung ist." (Vrgl. die Bemerkungen über den Gebrauch der Gradnetze in v. Sydows Gradnetze-Atlas, $^3/_5$ Thlr.; ebenso die Anweisung in dessen hydrographischem Atlas). Auch die Nomenklatur der fertigen *Handkarte* soll der Lehrer nicht demonstrirend aufnöthigen, der Schüler mag sie sich selbst von der Karte entnehmen und dergestalt gezwungen sein, sie enge mit den Begriffen zu verschmelzen, welche durch die Zeichnung sich ihm aufdrängen. Im Buch brauchen die äußersten Parallelen und Meridiane eines Landes, die Namen der Vorgebirge, Flüsse, Gebirge u. s. w. gar nicht angeführt, noch weniger braucht die geometrische Gestaltung des Landes, der Verlauf der Grenzen und dergleichen besprochen zu sein. „Das alles liest man ja unmittelbar auf der Karte und gewiß in einer besseren geographischen Ordnung, als wie sie je durch den Typensatz eines Buches ausgedrückt werden kann.

An die Zahl einer Gradlinie knüpfen sich die verschiedensten Phasen der Erleuchtungs- und Erwärmungsverhältnisse, an die Betrachtung der geometrischen Gestaltung und Gradabstände die

nur auf der Kategorie des Ortes, wo die Schule sich befindet, so fern man die Schulen in Weilern, Dörfern, Marktflecken und zum Theil in kleinen Städten Landschulen heißt gegenüber den Volksschulen in größeren Städten, welche Stadtschulen oder städtische Volksschulen genannt werden. In der Volksschule auf dem Lande wie in der Stadt gehören die Schüler der handarbeitenden Classe an, und der Beruf, für den sie bestimmt sind, ist die Handarbeit. Darum ist auch die Aufgabe der Volksschule in Stadt und Land im allgemeinen gleich. Zwar ist es häufig der Fall, daß die Schüler in städtischen Schulen in der Mehrzahl Handwerker, die in Landschulen Landwirthe werden; aber es darf nicht übersehen werden, daß auch die Bewohner mancher Städte in großer Anzahl Taglöhner, Weingärtner, Ackerbauern, Fuhrleute u. dgl. sind und dagegen zuweilen auch in Dörfern das Handwerk, die Manufactur und Fabrikarbeit oder der Handel vorherrscht. Es ist darum in unserer Zeit schwer, und wird nach und nach immer weniger möglich werden, im allgemeinen die Aufgabe der Landschule in Betreff des künftigen Lebensberufs der Schüler von derjenigen der Stadtschule zu unterscheiden; man wird vielmehr bei der Feststellung dieser Aufgabe immer die besonderen örtlichen Verhältnisse im Auge behalten müßen. Wenn übrigens Chr. H. Zeller in seinen „Lehren der Erfahrung" von den Landschulen sagt, man könne sie meistens mit Recht auch Armenschulen heißen, da gewöhnlich der größere Theil der sie besuchenden Schüler Kinder der Armut seien, so können wir ihm hierin nicht beipflichten, nicht nur, weil auch nicht selten der Wohlstand auf dem Lande und die Armut in der Stadt sich findet, sondern auch weil die Armenschulen (s. d. Art.) eine ganz besondere Art von Volksschulen sind und einer eigenthümlichen Einrichtung und Pflege bedürfen.

Die Landschulen sind ihrer Entstehung nach etwas später als die städtischen Volksschulen; diese haben sich großentheils von den lateinischen Schulen abgezweigt, jene aber sind erst einige Zeit nach der Reformation nach dem Vorgange der städtischen Volksschulen errichtet worden. Im Anfang hatten sie ein wahrhaft kümmerliches Dasein, da in Ermanglung besserer Lehrer nicht bloß Küster, sondern auch Handwerker und Tagelöhner, welche etwas lesen, schreiben und singen konnten, den Unterricht in ihnen

vielseitigsten Beziehungen der abzuschätzenden Räumlichkeiten, der Gliederungs- und Gangbarkeitsverhältnisse, ein Blick auf die Fülle oder die Armut des Flußnetzes, auf die Richtungen, Entwicklungs- und Mündungsformen der Flüsse, auf die Zahl, Ausdehnungs- und Lagenverhältnisse von Seen und Morästen gewährt eine unendliche Reihe von Schlüssen auf die eigentliche Landesnatur und ihren gebieterischen Einfluß auf den Menschen, und ein Blick auf die Wohnplätze und Canäle stellt den Menschen selbst auf den Naturschauplatz und giebt Rechenschaft von seiner naturgesetzlichen Unterwürfigkeit auf der einen, von seiner geistigen Herrschaft auf der andern Seite. Von gleichem Werthe ist die Anschauung des Bildes der Bodenplastik, die Vertheilung von Hoch und Tief, der Charakter der Erhebungen, ihre Formen und Höhen — alles trägt zur Vermittlung bei, die Natur in ihrem Leben und ihrer Beziehung zum Menschen zu betrachten." Zur Repetition sind wiederum die Wandkarten unentbehrlich, besonders empfehlenswerth aber die Fluß- und Gradnetze. „Das Ausfüllen solcher Netze mit demjenigen, was bei ihnen zur Vervollständigung des Landesbildes noch fehlt, führt den Schüler von neuem darauf hin, seiner Phantasie die gegenseitigen Lagenverhältnisse vorzuführen, und wiederum ist es die hierbei anzusprechende Selbstthätigkeit, welche ein günstiges Resultat fördern hilft. Wenn der Lehrer sie zur Anfertigung kartographischer Extemporalia anwendet, so findet er in ihnen das sicherste Mittel, in möglichst kurzer Zeit gleichzeitig eine große Schülerzahl auf das sorgfältigste zu prüfen — und das ist eine derjenigen Lehrerpflichten, die man nicht gewissenhaft genug ausüben kann, weil man sich dadurch vor jeder Selbsttäuschung über den Wissensstand des Schülers bewahrt und die eigene Unterrichtsweise am besten beurtheilen lernt." Nur wenn der Schüler die Karte im Kopfe hat, so daß das Kartenbild nicht bloß vor seinem mechanischen Auge steht, sondern er es auch, je nach seiner Auffassungsfähigkeit, geistig durchdrungen hat, nur dann „kann man ihn mit gutem Gewissen die Schulstube verlassen sehen." Auch hier also derselbe große didaktische Grundsatz, der auch auf andern Gebieten von entscheidender Wichtigkeit ist, der Grundsatz der Selbstthätigkeit. D. Reb

ertheilten. Nach dem dreißigjährigen Kriege vollends kostete es genug Opfer, Mühe und Zeit, bis sie nur wieder hergestellt und in den früheren Stand gebracht waren. Erst in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts fieng man an, ihnen mehr Aufmerksamkeit und Sorgfalt zuzuwenden. Vorzugsweise sind es E. F. v. Rochow und H. Pestalozzi, welchen die ländlichen Schulen ihren gegenwärtigen besseren Zustand zu danken haben. Die von Rochow auf den Grund philanthropistischer Grundsätze eingerichtete Schule in dem Dorfe Rekahn ward bald zur Musterschule, der sich viele andere mehr oder minder getreu nachbildeten, und seine Ansichten und Vorschläge über den Schulunterricht ebenso wie sein „Kinderfreund" fanden bald weithin Verbreitung und Eingang. Was aber von ihm noch nicht geordnet und geregelt war, das brachte Pestalozzi unter bestimmte Principien, vornehmlich aber war die ganze Richtung seines Gemüths und humanen Strebens dem Wohle der Armen und der geistigen und sittlichen Hebung der untersten Schichten des Volks zugewendet. Der Geist, der von diesen Männern ausgieng, erwies sich nach und nach allerorten wirksam. Wo noch keine Landschulen waren, wurden sie nun errichtet, so daß jetzt in ganz Deutschland kein Ort mehr zu finden ist, der nicht seine Schule hat, und daß man sich jetzt wundern könnte, wie noch Niemeyer (Grunds. d. E. u. d. Unt.) u. a. sich Mühe geben zu müßen meinten, um das Recht des Landvolks, geschult zu werden, nachzuweisen und zu vertheidigen. Aber auch in einem besseren Zustande befinden sich jetzt diese Schulen, so daß in manchen Gegenden in dieser Beziehung zwischen der ländlichen und der städtischen Volksschule wenig Unterschied ist. Doch sind es immerhin noch eigenthümliche Schwierigkeiten, mit welchen die Landschule zum Theil überall, zum Theil wenigstens unter gewissen örtlichen Verhältnissen zu kämpfen hat. Unter jenen nennen wir hauptsächlich die häufige Ungetheiltheit der Schulen infolge der geringen Zahl der Ortseinwohner, bei welcher Ein Lehrer alle Altersclassen entweder zusammen oder nach einander in zwei Abtheilungen zu unterrichten hat, und die Sommerschule, während der die einzelnen Schüler nur in ein paar Stunden des Tages, zum Theil wegen Viehhütens, Fabrikarbeit u. dgl. in den ungeeignetsten Stunden, zum Theil auch nur an ein paar Tagen der Woche Schulunterricht empfangen, oder sogar noch hie und da, wie in Graubündten, den ganzen Sommer über gar nicht in die Schule kommen. Zu den anderen Schwierigkeiten zählen wir die in manchen Gegenden sehr häufigen Schulversäumnisse, seis infolge weiter Entfernung der Wohnungen vom Schullocal, häufiger ungünstiger Witterung und übeln Weges, oder wegen vieler Feld- und Hausgeschäfte, zu welchen die Schüler von den Eltern verwendet werden, oder wegen großer Armut, die zum Herumziehen und Betteln Anlaß giebt oder die Kinder an der nöthigen Kleidung und Nahrung Mangel leiden läßt; ferner den schlechten Zustand der Schulhäuser und Schulzimmer, der zum Theil noch immer so ist, wie ihn schon Niemeyer (Grunds. d. E. u. d. U. III. Thl. §. 66. Anm. 2) beklagt; den geringen Gehalt der Landschullehrer, um deswillen häufig nur schwächere Lehrer auf solche Stellen kommen; den Mangel an guten Lehrmitteln für die Hand des Lehrers, an Mitteln zu seiner beruflichen Fortbildung und an Lernmitteln für die Hände der Schüler, und endlich das zähe Halten mancher Landleute am Alten und das eigensinnige Widerstreben gegen neuere Methoden und Lehrmittel. Ein Lehrer, der mit diesen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, müßte in der That ungewöhnliches Geschick und eisernen Fleiß haben, wenn er seine Schule auf gleiche Höhe mit den städtischen Volksschulen bringen und darauf erhalten könnte.

In der Classeneintheilung unterscheidet sich die ländliche Volksschule von der städtischen nur in sofern, daß auf dem Lande gewöhnlich weniger Classen (und Classenlehrer) sind, somit auch die Trennung der Geschlechter, für welche sonst kein hinreichender Grund vorhanden wäre, nur selten vorkommt. Wenn aber, wie es häufig der Fall ist, die Schülerzahl so klein ist, daß nur Ein Lehrer angestellt ist, so sollte dieser niemals alle Altersclassen in der Schule beisammen haben, indem er doch nur Eine Ab-

theilung selbst unterrichten kann. Wollte er aber die anderen durch Monitoren beschäftigen oder in schriftlichen Ausarbeitungen sich üben lassen, so ist im ersteren Falle, wenn in mehreren Abtheilungen laut gesprochen wird, die Störung zu groß, und im andern Falle dürfte es häufig an angemessenem Uebungsstoff, besonders bei den jüngeren Schülern, fehlen, auch die Zeit zur Durchsicht und Correctur des Geschriebenen nicht ausreichen. Wenn aber die Schüler in zwei Hälften getheilt die Schule besuchen und dabei täglich eine bis zwei Stunden weiter Schule gehalten wird, kommt auf den einzelnen Schüler mehr des unmittelbaren Unterrichts, der Störung ist viel weniger, darum auch die Anstrengung des Lehrers zum mindesten nicht größer, und da doch auch die Hälfte der Schüler in manchen Unterrichtsfächern in zwei Abtheilungen getrennt werden muß, ist noch Gelegenheit genug zur übenden Selbstbeschäftigung vorhanden. Diese aber gehört auch ausschließlich in die Schule, weil die Kinder des Landvolks für Ausarbeitung von Hausaufgaben, das Auswendiglernen ausgenommen, meistens weder Zeit noch Gelegenheit haben.

Die Unterrichtsfächer der Landschule sind im wesentlichen dieselben, wie in der städtischen Volksschule: Religion, Realien, Lesen, Schreiben (und zwar Schönschreiben, Rechtschreiben und Aufsatzschreiben), Rechnen, Singen. Die Religion ist in ihr das wichtigste und umfangreichste stoffliche Fach; doch auch der Unterricht in dem andern stofflichen Pensum, den Realien (Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte) kann in der Landschule nicht mehr entbehrt werden, sowohl um der allgemein menschlichen Bildung, als auch um der Vorbereitung willen auf den künftigen Lebensberuf. Auch Goltzsch, der in seinem „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen“ in Uebereinstimmung mit den preußischen Regulativen den Unterricht so viel als möglich zu vereinfachen sich bestrebt, stimmt darin doch mit allen anderen pädagogischen Schriftstellern überein, daß er schon bei den jüngeren Schülern in dem „verbundenen Sach- und Sprachunterricht“ den Anfang in dem Realunterricht machen läßt und sodann für die Oberclasse die „Weltkunde“ als besonderes Unterrichtsfach aufstellt. Hiezu dient jetzt gewöhnlich das Lesebuch als Hülfsmittel, das auch in der Landschule nimmer fehlen, sondern in den Händen aller vorgerückteren Schüler sein sollte. Ob auch im Zeichnen Unterricht ertheilt und ob die Handarbeit unter die Schulpensen obligatorisch aufgenommen werden soll, darüber mag man, wie schon geschehen ist, viel hin und wieder reden; am Ende geben doch immer die örtlichen Verhältnisse die letzte Entscheidung. Denn sowohl bei der Wahl der Unterrichtsgegenstände als bei der Behandlung derselben ist unabweislich immer auf die häuslichen Verhältnisse und auf den voraussichtlichen Lebensberuf der Schüler gebührende Rücksicht zu nehmen.

Wie in den Städten ist es nicht minder auf dem Lande wünschenswerth, daß neben der Volksschule sowohl eine Anstalt zu Beaufsichtigung und Erziehung der noch nicht schulpflichtigen Kinder, als eine Fortbildungsschule für die aus der Volksschule Entlassenen bestehe. Die erstere ist Bedürfnis, weil die Eltern besonders des Sommers viel in Feld und Wald oder in Fabriken ꝛc. sich beschäftigen, wohin die Kleinen sie nicht begleiten können; die letztere kann nicht entbehrt werden, wo die Landwirthschaft und das ländliche Gewerbe entsprechend den Forderungen einer mächtig fortschreitenden Zeit gehoben werden soll (Beneke, Erz. u. Unterr. B. II. S. 570. Denzel Einl. in die Erz. u. Unterr.-Lehre II. S. 24).

Die Schulzucht hat in der Landschule keinen andern Zweck und Charakter als in der Stadtschule und es läßt sich kein allgemeines Urtheil fällen, ob sie in jener mehr oder weniger Schwierigkeiten habe, als in dieser. Wenn man manchmal auf dem Lande mehr mit der Uncultur und der damit zusammenhängenden Unart und Unsitte zu kämpfen hat, so giebt es da auf der andern Seite auch Volksschüler, welche unter der Zucht der Eltern und der ganzen Gemeinde gehalten viel lenksamer und für gute Eindrücke empfänglicher sind als die von der Cultur beleckten, aber auch in vielen bösen Streichen erfahrenen und geübten frechen Buben in der Stadt. Jedenfalls hat der

Landschullehrer vor dem Stadtschullehrer häufig das voraus, daß er, wenn er durch seine Amtsthätigkeit, seinen Charakter und Wandel sich Achtung zu erwerben weiß, in der Landgemeinde viel mehr gilt und mehr Einfluß nicht nur auf die Schüler, sondern auch auf die ganze Gemeinde ausüben kann, und mancher, der schon beiderlei Verhältnisse näher kennen gelernt hat, zieht, wenn nicht besondere persönliche oder häusliche Verhältnisse ihn bestimmen, für lebenslang dem städtischen Treiben den Aufenthalt auf dem Lande vor, und dies um so mehr, wenn er regeren Sinn für die Natur und für landwirthschaftliche Beschäftigung hat, die ihm nicht selten auch ökonomischen Vortheil gewährt.

Literatur: Niemeyer, Grunds. der Erziehung und des Unterrichts, 3. Thl. Schwarz, die Schulen. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre 2. Thl. Denzel, Einleitung, 2. Thl. Curtmann, Lehrbuch der Erziehung, 2. Thl. Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen. Lüben, Lehrplan für die Landschulen des bremischen Gebiets. **Stockmayer.**

Zusatz. In verschiedenen Gegenden Deutschlands wird die Landschule (oder überhaupt die Volksschule) auf mannigfache Weise gegliedert und diese Gliederung mit besonderen Namen bezeichnet.

Im Norden und Nordwesten Deutschlands (Preußen, Hannover, Sachsen, Oldenburg, Mecklenburg, Braunschweig u. s. w.) scheint diese Mannigfaltigkeit am größten zu sein. Die Dorfschule heißt da Pfarr-, Kirchspiels-, Kirch-, Küster- oder Hauptschule, wenn sie in einem Pfarr- oder Kirchdorfe, d. h. in einem Dorfe mit selbständiger Kircheneinrichtung besteht. In den meisten Fällen ist ein niederes Kirchenamt, Organisten-, Cantors-, Küster- (Meßner-, Opfermanns-, Kirchners-, Sigristen-) Dienst damit verbunden, dessen Einkünfte der Schullehrer bezieht. Die übrigen Schulen heißen Neben-, Außen-, Bauerschafts-Schulen u. s. w. Hie und da unterscheidet man auch so, daß Hauptschulen die durch das Gesetz bestimmten öffentlichen Schulen, meist in Pfarrorten gelegen, Nebenschulen aber diejenigen Schulen heißen, welche von einzelnen Ortschaften aus eigenem Antrieb, jedoch mit Genehmigung der Behörde errichtet worden sind und unterhalten werden, übrigens unter gleicher Aufsicht stehen und gleiche Aufgabe haben wie jene. Sofern Schulen der Aufsicht eines bestimmten Parochus unterstellt sind, heißen sie Parochialschulen; dies ist besonders in solchen Orten der Fall, welche in mehrere Parochien getheilt sind, deren jede ihre besondere Schule besitzt. Gemeinde- oder (im Gegensatz gegen Confessionsschulen) Communalschulen sind solche, welche nach dem Bedürfnis der bürgerlichen Gemeinde für die schulpflichtigen Kinder derselben (ohne Rücksicht auf die Parochial- und Confessions-Verhältnisse) bestimmt sind. Schulen, welche ausdrücklich für Kinder verschiedener Confessionen bestimmt sind, heißen Simultanschulen. Nebenschulen in Filialdörfern werden Filialschulen genannt. Wo die Kinder aus dem einen Theil des Schulbezirks die Ortsschule wegen schlechter Wege ꝛc. im Winter nicht besuchen können, wird für die ungünstigere Jahreszeit eine sogenannte Winterschule als Nebenschule errichtet. Nebenschulen, worin die Kinder um örtlicher Verhältnisse willen nur den ersten Theil der Schulzeit zubringen, um nachher in die Orts-(Haupt-)schule überzugehen, werden auch wohl Fibelschulen ꝛc. genannt. Wenn in Fabrikorten schulpflichtige Kinder den Tag über in den Fabriken arbeiten und in ihren Freistunden besonderen Schulunterricht erhalten, heißen die für sie errichteten Schulen Fabrikschulen.

In dem südwestlichen und einem Theil des südlichen Deutschlands ist die Gliederung der Schulen und ihre Benennung weniger mannigfaltig. Außer dem Unterschied zwischen Stadt- und Landschulen theilt man die letzteren hauptsächlich ein in Dorfschulen (Orts-, Mutterorts-, Pfarrdorf-Schulen) und in Filialschulen (gleichviel ob die Filialien eigene Kirchen haben oder nicht, wenn nur der Geistliche nicht im Orte wohnt). Außerdem finden sich Privatschulen, welche von einzelnen Familien, die sich dazu vereinigt haben, auf eigene Kosten errichtet worden sind und

unterhalten werden, jedoch mit Genehmigung und unter einiger Aufsicht der Behörden; hieher gehören auch die Schulen in Rettungsanstalten u. dgl. Klosterschulen sind Schulen, welche in katholischen Orten im Kloster bestehen und Ordensbrüder oder Ordensschwestern zu Lehrern oder Lehrerinnen haben. Communalschulen (vgl. den Art.) im Gegensatz zu Confessionsschulen sind in diesen Gegenden selten; dagegen finden sich hie und da in ärmeren und kleineren Gemeinden Simultanschulen, und zwar für evangelische, katholische, israelitische und solche Kinder, deren Eltern einer Secte angehören. Die Fabrikschulen kommen hier ebenfalls vor (s. oben). Auch Taubstummen-, Blinden-, Cretinenschulen, sofern sie nicht in Städten, sondern auf dem Lande sich befinden, können hieher gerechnet werden. Die Halbtagsschulen werden auch Schulen mit Abtheilungsunterricht genannt.

Im südöstlichen Theile Deutschlands (in der ganzen österreichischen Monarchie) werden die Volksschulen dem Unterrichtsziele nach eingetheilt in Trivialschulen oder niedere Elementarschulen, welche nur das geringste Maß von Unterricht, soweit jedes Landeskind ihn empfangen soll, ertheilen; in Hauptschulen oder höhere Elementarschulen, die einen erweiterten Unterricht ertheilen (in Städten zugleich die Knaben für das Gymnasium oder die Realschule, die Mädchen für die höhere Töchterschule vorbereiten); und in die mit Hauptschulen vereinigten Unterrealschulen, welche eine selbständige Bildung für die Kreise sowohl der städtischen, als auch der ländlichen Gewerbe geben, auch die Schüler zugleich auf den Eintritt in die vollständige Realschule vorbereiten. Nach der Zeit des Unterrichts werden die Volksschulen in Wochen- oder Werktagsschulen und in Wiederholungs- oder Sonn- und Feiertagsschulen eingetheilt, erstere im allgemeinen für Kinder vom sechsten bis zum vollendeten zwölften, letztere für Schüler vom zwölften bis zum fünfzehnten Lebensjahre. Eine weitere Eintheilung ergiebt sich in Hinsicht auf den in den Schulgesetzen ausgesprochenen Schulzwang (die Pflicht, Volksschulen zu errichten und dieselben zu besuchen). Man unterscheidet directivmäßige Schulen, welche nach den gesetzlichen Bestimmungen nothwendig und sonach an Orten, wo sie noch nicht bestehen, zu errichten sind, und nicht directivmäßige, welche nur zur größeren Erleichterung des Schulbesuchs mit behördlicher Bewilligung errichtet werden. Eine besondere Art der directivmäßigen Schulen sind die Nothschulen, welchen um hindernder Umstände willen noch einige wesentliche Erfordernisse fehlen. Volksschulen, deren Bestand auf die gesetzlichen Bestimmungen sich gründet, und welche von den ihnen zugewiesenen Kindern besucht werden müßen, sind Pflichtschulen im Gegensatze gegen diejenigen, welche zum Zweck einer höheren Bildung besucht werden können. — Eine für die Schulverwaltung wesentliche Unterabtheilung besteht bei den Trivial- und Hauptschulen. Die in den Pfarrorten befindlichen Trivialschulen werden Pfarrschulen (bezw. Localieschulen), jene in den eingepfarrten Ortschaften aber Filialschulen (Mittelschulen) genannt. Trivialschulen, welche bloß von einem im Orte bleibend angestellten Unterlehrer versehen werden, heißen Unterlehrerstationen, diejenigen, welche von dem Lehrerpersonale der nächstgelegenen Pfarr- oder Filialschule versehen werden, Excurrendoschulen, oder wenn der Unterricht abwechselnd in zwei oder mehr Theilen eines zerstreut gelegenen Ortes ertheilt wird, Ambulandoschulen. — Die Hauptschulen sind theils selbständige, theils Pfarrhauptschulen. Selbständige Hauptschulen sind vollständig nach den bestehenden Gesetzen eingerichtet und deshalb auch zur Bildung von Lehramtscandidaten geeignet; wenn Lehrerbildungsanstalten mit ihnen verbunden sind, heißen sie Normal- oder Musterhauptschulen. Die Pfarrhauptschulen sind erweiterte Pfarrschulen, welche zwar dieselben Schulclassen und dasselbe Lehrziel wie selbständige Hauptschulen haben, jedoch in einigen äußeren Beziehungen die Eigenschaft bloßer Pfarrtrivialschulen beibehalten, auch nicht zur Bildung von Lehramtscandidaten bestimmt sind (vgl. Oesterr. Schulbote 1860 Nro. 5).

St.

Landwirthschaftliche Schulen, s. Fellenberg, Wehrlianstalten.

Langeweile — kann man sowohl haben als machen. Letzteres geschieht von dem Erzieher, der z. B. seinen Zögling zu einem Spaziergang mitnimmt, auf welchem derselbe nichts sieht und hört oder etwa nur eine Repetition aus der Schule hört und bloß sich müde gehen soll; oder es geschieht durch den Lehrer, welcher seinen Unterricht schläfrig oder wässerig oder breit oder in einer die Fassungskraft übersteigenden Höhe giebt. Ihnen beiden antwortet das Gähnen, als durch welche unwillkürliche Bewegung der Athmungswerkzeuge der geplagte junge Mensch einen reicheren Vorrath von Sauerstoff sich zuführt zur Entschädigung für den Mangel an geistigem Belebungsstoff.

Langeweile hat, um bei dem Wort zu bleiben, wem die Zeit länger verweilt, als er wünscht. Da aber die Zeit selbst ihren immergleichen Pendelschwung hat, so muß dieser Schein des langsamern Gangs der Zeit aus dem Gemüth des mit der Langenweile Geplagten selbst erklärt werden und in dieser Beziehung sei auf die bekannte Erfahrung verwiesen, wonach ein eintöniger Weg beim erstmaligen Betreten länger erscheint, als er wirklich ist, desto kürzer aber, je öfter man ihn wandelt. Die Ursache ist, daß man entweder denselben bei jedem spätern Gang mit Erinnerungen an früher Begegnetes durchläuft, oder daß man gegen ihn selbst gleichsam abgestumpft wird und daher seine eigenen Gedanken desto eher zu Begleitern hat. Langeweile ist also eine geistig unausgefüllte Zeit. Daher sind die trägen Menschen langweilige Menschen, und welcher Schüler während des Unterrichts oft auf seine Uhr sieht, der zeigt damit an, daß ihm die Zeit des Lernens zu lang wird aus Mangel an zeitfüllendem Denken. Dem Fleißigen vergeht die Zeit schnell. Dem Glücklichen — als dessen Zeit mit lauter Angenehmerregendem ausgefüllt wird — schlägt keine Stunde. Jedoch erscheint eine Zeit auch dann lang, wenn sie mit Monotonem gefüllt ist. Eine schlaflose Nacht, in Schmerzen hingebracht oder mit einer großen Sorge durchwacht, erscheint „ewig lang"; eine Schreckensnacht — bei Feuersbrünsten, da Furcht und Hoffnung und Arbeit wechseln — kurz, hingegen die Stunde, da man auf ein ausgebliebenes Familienglied mit Angst oder auf den Arzt mit Sehnsucht wartet, weil hier nur Ein Gedanke die Seele einnimmt, will kein Ende nehmen. Daher ein Wechsel in der Bewegung des Inwendigen sein muß, wenn nicht der Schein der Zeitlänge eintreten soll. Jüngere Schüler, beim Beginn einer Unterrichtsstunde zerstreut, sind gegen das Ende langweilig; dort zu rascher Wechsel der Gedanken, bis sie sich zum Gegenstand gesammelt haben, hier Abspannung durch die Gleichmäßigkeit der Gedanken. Das nämliche Thema, zwei Stunden hintereinander fortgesponnen, wird selbst bei älteren und eifrigen Hörern zuletzt Gähnen erzeugen. Bei warmer Witterung tritt dieses früher ein und muß daher im Sommercurs auf raschen Wechsel der Pensen Bedacht genommen werden. Ein munteres Lied, dazwischen hinein gesungen, kann schnell die Lebensgeister wieder wecken, dagegen bloßes Zanken den schlafartigen Zustand nur vorübergehend unterbricht. — Ein Kind, das in der Schule und beim Spiel gleichviel Langeweile zeigt, ist entweder von Natur stumpf oder schuldhaft träge, wiewohl auch in seltenen Ausnahmen unter der Decke der Theilnahmlosigkeit gegen Aeußeres ein nur noch unklares inneres Regen vorhanden sein kann (s. den Art. Dummheit). Zuweilen tritt ein „lakeliges" Wesen auch aus Abspannung ein und findet man sonst fleißige Schüler z. B. an Ferientagen dann ganz sich gehen lassend. Die strenge Kopfarbeit verlangt bei manchen Naturen solche Pausen. Doch wirkt auch Wechsel der Thätigkeit wie eine Pause, namentlich wenn auf abstractes Lernen Beschäftigung mit der Natur folgt. Es mag das gänzliche Ruhen dem körperlichen Gedeihen behülflich sein, aber die unausgefüllte Zeit kann auch schnell durch den horror vacui zu Erfüllung mit Gegenständen treiben, die verderblich sind — sei es in der Phantasie allein oder dazu noch im Sinnlichen. Ruhendes Wasser wird dann zum Sumpf, und dieser zum Erzeugungsort giftiger Dünste. Darum ist räthlich, der Jugend Abspannendes und dennoch Ausfüllendes zu gestatten oder nahezulegen — Musik, Zeichnen, Beschäftigung im Garten, körperliche Uebungen. Letztere in Form von anmuthigen Spielen dienen

besonders fördernd zur gesunden Abspannung, sofern die körperliche Anstrengung mit einem gemüthlichen Interesse sich verbindet und der Wechsel des Spiels auch die Seele in Athem erhält, ohne das geistige Nachdenken in Anspruch zu nehmen. Kant bemerkt sehr richtig, durch Nichtsthun erhole man sich nur langsam, baut aber hierauf ein Lob des Spielens um Geld, das er die beste Zerstreuung und Erholung nach einer langen Anstrengung der Gedanken nennt, übrigens „wenn es nicht gar zu eigennützig ist.“ Wir möchten dem nicht im Wege sein, daß wer als Kant den Tag über denkt, vor dem Abendessen mit Kant sein Spiel mache. Sonst aber ist bei vielleicht den meisten Spielern diese Art von Erholung nichts anderes als eine Fortsetzung der Selbstsucht, der sie auch sonst sich befleißigen, und gehört unter diejenigen Mittel, der Langeweile zu entgehen, durch welche man die Zeit todtschlägt anstatt sie auszufüllen. Man muß, um Kant nicht zu misverstehen, sich vergegenwärtigen, daß er am gleichen Ort die Arbeit die beste Art sein Leben zu genießen nennt. Das Romanlesen ist ebenfalls ein bedenkliches Mittel und wird ebensogerne Zweck, wie das Spielen. Man hat übrigens ein deutliches Erkennungszeichen für das Passende eines Zeitvertreibs: jeder Zeitvertreib ist positiv schädlich, bei dessen Ende der Mensch noch langweiliger geworden ist als zuvor. — Blasirtheit ist habituelle Langeweile, herrührend aus Abstumpfung durch Ueberreiz; in diesem Fall ist das Gemüth grau überzogen durch Mischung aller Farben im Regenbogen des Genusses. (Vgl. den Art. Blasirt.) Es giebt jedoch auch eine affectirte Blasirtheit bei jungen Leuten, eine Species von altklugem und süffissantem Wesen. Ihren Reflex hat sie an Jünglingen, die ihr Augenglas in kerngesunde Augen zwängen.

Langweilig wird in Gesellschaft, wer über nichtige Dinge wichtig oder auch über wichtige endlos spricht, und insofern streift die pädagogische Bekämpfung der Langenweile auch in das Gebiet der Anstandsregeln. Wesentlich aber geht sie auf tiefere Schäden los, denn die Zeit nicht ausfüllen heißt das Leben vergeuden, und nur derjenige lebt lange, in dessen Empfindung die Lebenszeit kurz erscheint, weil vor seiner Pflicht eine Fülle von Arbeit steht, die er dem Geber des Lebens schuldet.*)

A. Hauber.

Laster. (Vgl. den Art. „Das Böse.“) — Unsere Sprache ist merkwürdig reich ausgestattet mit genauen Bezeichnungen für die Arten und Stufen des habituellen sittlich Bösen, für die Unterschiede, die zwischen den dasselbe repräsentirenden Qualitäten intensiv oder extensiv, nach dem Grade der Schuld und der sittlichen Entwerthung der menschlichen Persönlichkeit stattfinden. Wir reden von Mängeln, von Fehlern, von schwachen Seiten, von Untugenden, von Lastern, von Lasterhaftigkeit, über welche hinaus nur noch die den ganzen Menschen mit dem Princip des Bösen identificirende Verstockung, die Verteufelung desselben möglich ist. In dieser Scala von Ueblem, was der Mensch nicht blos *thut*, sondern was er an sich *hat*, was nicht als vereinzelte Anwandlung nur vorkommt, sondern in häufiger, nur durch gegebenen Anlaß bedingter Wiederkehr sich als ein habitus, als eine Bestimmtheit seines sittlichen Wesens kund thut, ist dem Laster seine bestimmte Stelle anzuweisen und dieser gemäß das pädagogische Verfahren der Gegenwirkung und Heilung — soweit dies nicht einzelnen Artikeln zu specieller Beleuchtung anheimfällt — darzulegen. Der Sprachgebrauch ist freilich nicht immer genau und constant; gerade der Reichthum der Sprache an Namen für verwandte, aber zu unterscheidende Dinge verleitet häufig zum Misbrauch, zu bequemer Willkür in der Anordnung derselben; um so nöthiger ist es aber für den Erzieher wie für den Moralisten, auf schärfere Sonderung und Ordnung bedacht zu sein, da in sittlichen Dingen an dem Namen so oft auch schon das Urtheil hängt, also eine falsche, ungenaue Benennung auch ein unrichtiges, oberflächliches Urtheil zur Folge hat.

*) Ausführlich spricht über die vorbauenden Maßregeln zur Verhütung der Langeweile als der Quelle von allerlei Unfug *Ziller*: Die Regierung der Kinder 1857, S. 25 ff.

D. Red.

Einen **Mangel** im ethischen Sinne sehen wir da, wo nach der Vorschrift des Sittengesetzes eine Tugend sein sollte, aber die Stelle derselben leer ist. Dieses Negative giebt sich auch nur als Negatives kund; es nimmt noch nicht den Charakter eines positiven Wollens und Ausübens an, sondern es ist ein Defect, der gerade darum mehr ins Auge fällt, weil daneben positiv Gutes vorhanden ist, dem man nur noch Vervollständigung (jene πλήρωσις von Früchten des Geistes und der Gerechtigkeit, Phil. 1, 11.) wünschen muß. Es hat z. B. ein sonst rechtschaffener Mann in einer bestimmten Beziehung, wie etwa für eine specielle Seite menschlicher Wohlfahrt, menschlicher Bildung u. s. f. kein Interesse; es fehlt also an der Richtung des sittlichen Triebes nach dieser Seite hin — wir bedauern das als einen Mangel, aber wir geben gerne zu und trösten uns dessen, daß die übrige Beschaffenheit des ganzen Charakters uns denselben vergessen lasse. Hieraus ist aber zugleich klar, warum dieser Gegenstand eigentlich noch gar kein Object für die Erziehung bildet. Denn wo der Charakter sich noch gar nicht ausgebildet und fest gestaltet hat, da giebt es auch noch keine bloße Lücken; wo eigentlich alles noch leer, noch erst im Werden ist, da giebts noch keine leeren Stellen. Der Erzieher wird zwar schon warnehmen können, daß an dem oder jenem Punct ein Mangel sittlichen Interesses dereinst eintreten könnte; er wird also gerade nach dieser Seite hin, weil der Trieb fehlt, desto mehr das Gewissen zu wecken suchen (s. über diesen Unterschied, dessen Richtigkeit und Wichtigkeit auch an diesem Orte zu Tage tritt, den Art. Gewissen, Bd. II. S. 891); aber dem Hervortreten von Mängeln kann er damit dennoch nicht vorbeugen, weil sich später oft der Sinn nach ganz andern Seiten hin verschließt und öffnet, als er es im Jugendalter war. Selbst durch Erzeugung eines strengen, imperatorischen Pflichtbewußtseins, d. h. derjenigen Gesinnung, kraft welcher man zum voraus entschlossen ist, alles, was man für recht erkennt, auch sofort unweigerlich zu thun, wird praktisch das Entstehen von Mängeln nicht unmöglich gemacht, weil, wo es am sittlichen Trieb in einer bestimmten Beziehung fehlt, alsbald auch der Verstand, sobald er zu Hülfe gerufen wird, den Beweis zu liefern bereit ist, daß in jener Beziehung gar keine Schuldigkeit vorliege. Dann aber ist allerdings die Stufe des bloßen Mangels schon überschritten; sobald das Bewußtsein einmal geweckt ist, es soll etwas geschehen, was sittlich ist, und diesem Bewußtsein nun theoretisch die Leugnung, praktisch das Nichtwollen gegenübertritt, dann wird aus dem Mangel etwas schlimmeres, ein Fehler.

Zwar unterwerfen wir auch den **Fehler** noch einer schonenden Beurtheilung; wie das Wort schon an einen Naturfehler erinnert, so denken wir uns den sittlichen Fehler auch — zwar als wesentlich imputabel und in Vergleich mit der Negativität des bloßen Mangels als etwas positives, aber doch so, daß sich der Wille mehr passiv als activ verhält. Es hat jemand den Fehler, daß er gerne schwatzt, gerne aufschneidet, daß er nirgends zu rechter Zeit eintrifft oder fertig wird. Derlei Dinge sind ein positives Thun, das dadurch in Gang gekommen ist, daß sich infolge einer fehlerhaften Naturneigung, die nicht durch gegenwirkende Zucht entkräftet worden ist, eine Gewohnheit gebildet hat, deren Macht zu brechen der Wille, selbst wenn er zwischenein sich ihrer entledigen möchte, nicht die Kraft besitzt. Auf diese Gattung kann allein der Name „schwache Seite" mit Fug angewendet werden, wiewohl er eigentlich nur der Sprache der Conversation, nicht der Sprache der Wissenschaft, dem Idiom der Welt, nicht dem christlichen Ernst angehört. Der Fehler beruht auf sittlicher Schwäche, die sich in einzelnen Beziehungen vorfindet, während in andern der Wille ein guter und kräftiger sein kann. Ein Fehler aber ist schon viel weniger, als ein Mangel, durch anderweitige Tugenden zu decken, zu überstrahlen, weil, wenn der Wille in andern Stücken doch kräftig genug ist, um das Böse zu meiden und das Gute zu thun, ihm alsdann auch zugemuthet werden kann, daß er in jenen Beziehungen seine Schuldigkeit thue. Pädagogisch ist der Bildung von Fehlern nur entgegenzuwirken durch die Zucht, die einer fehlerhaften Neigung die Befriedigung versagt oder dieser durch Strafe ein

Gegengewicht giebt, so daß eine Gewohnheit gar nicht entstehen kann; aber durch eine Zucht, die ebensosehr auf positivem Wege den Willen stärkt und das Gewissen schärft, damit, auch wenn die fehlerhafte Neigung trotz aller vorherigen Niederhaltung selbst im reifen Alter sich gemäß dem Spruche naturam expellas furca etc. wieder regt, das eigene Auge helle genug ist, um sie augenblicklich zu erkennen, und der sittliche Wille mächtig genug, um sich ihrer zu erwehren. — Man kann fragen, ob das sittliche Gebrechen eine eigene, etwa zwischen Fehler und Untugend in der Mitte stehende Gattung, oder ob es mit einem von diesen Begriffen oder vielleicht blos mit dem Mangel identisch sei? Letzteres wohl nicht, dafür ist der Ausdruck zu stark; ein Gebrechen ist zwar im ursprünglichen, physischen Sinn etwas vereinzeltes, aber es entstellt doch den ganzen Mann und gilt in der Regel für unheilbar. Andererseits ist es doch mehr Gegenstand des Mitleids, es wird als Unglück angesehen. Eine besondere Gattung aber bilden die sittlichen Gebrechen doch auch wieder nicht; schon der Name ist zu sehr nur ein bildlicher, der mehr den Eindruck, den wir von der Sache empfangen, als die Sache selbst bezeichnet. Es wird also wohl am richtigsten gesagt werden, das Gebrechen sei seinem Wesen nach identisch mit dem Fehler; der Name jedoch werde je nach dem subjectiven Eindruck, den die fragliche Qualität auf uns macht, auch vom Mangel, wie von der Untugend und sogar dem Laster gebraucht, in jenem Fall um ein starkes, in diesem Fall um ein milderes Urtheil damit auszusprechen.

Die nächste Stufe, die zwischen Fehler und Laster noch in der Mitte steht, ist die Untugend, deren negativer Name doch etwas sehr positives — ein Wollen oder Thun dessen, was nichts taugt — ausdrückt, wie in ähnlichen Benennungen (Unzucht, Untreue, Nichtswürdigkeit ꝛc.) immer ein sehr positiver Sinn liegt. Die Untugend inficirt stärker und tiefer, als der Fehler, das sittliche Gesammtwesen des Menschen, denn sie ist nicht das Product einer Nachgiebigkeit, aus der sich blos durch Gewohnheit ein habitus erzeugt hat, sondern die Untugend wird mit Willen gehegt und festgehalten. Daher sie in dieser Beziehung dem Laster an sittlicher Verwerflichkeit gleich kommt. Dagegen unterscheiden sich beide deutlich dadurch, daß sich 1) das Laster in Handlungen von ganz bestimmter Art, die Untugend dagegen mehr im allgemeinen Benehmen offenbart; daher z. B. der Fürwitz, der Neid, die Roheit, die Heftigkeit nicht als Laster, sondern als Untugend, dagegen die Trunkenheit, die Wollust, der Geiz als Laster zu charakterisiren sind; und daß 2) das Laster seine Befriedigung im Genuß, also auf den Wegen der groben oder feinen Sinnlichkeit sucht, was bei der Untugend nicht der Fall ist. Deshalb würden wir z. B. die Ehrsucht nicht ein Laster, sondern eine Untugend nennen, dagegen die Grausamkeit entschieden als Laster signalisiren, weil sie wesentlich in einer teuflischen Art von Wollust besteht, auch bekanntlich die grausamsten Wütheriche meist auch die unersättlichsten Wollüstlinge sind. Das Laster fällt aus den genannten Ursachen gröber und greller ins Auge, es präsentirt sich häßlicher, abschreckender als die Untugend, die für andere viel mehr eine Last, nicht aber wie das Laster ein Abscheu ist. Daher gebraucht man das Wort Untugend auch (s. Wiegand, Wörterbuch der deutschen Synonymen III. S. 904) von üblen Eigenschaften, durch die ein Pferd, ein Hund, eine Katze uns beschwerlich fällt und sich als ein schlecht gezogenes oder schon bösgeartetes Exemplar ausweist, wogegen niemals ein Thier lasterhaft genannt wird. Man kann das Laster als das den Menschen Schändende bezeichnen, was also nicht blos sein Gewissen befleckt, sondern selbst die auch noch vom sündigen Menschen werth geachtete, ja von der Selbstsucht hoch gehaltene Ehre ihm nimmt, die Achtung, die wir schon als Mensch vor ihm haben würden, unmöglich macht. Das Laster wäre hiernach eine Sünde, mit der der Mensch sich selber lästert, d. h. seine eigene Ehre freventlich antastet (was wohl noch genauer zuträfe, als wenn Nitzsch, System der chr. Lehre, § 112, das Laster als das „Lästern Gottes im Handeln" definirt). Aber damit wäre noch nicht der Grund angedeutet, warum dann gewisse Sünden vorzugsweise solche schändende Wirkung haben, andere nicht, da

doch eigentlich jede Sünde den Menschen vor Gott entehrt; auch sind bekanntlich die Begriffe verschiedener Völker über das turpe, wie über das honestum ungleich. Jenen Grund finden wir eben darin, daß der Mensch, in dem der Geist über das Fleisch herrschen sollte, sich mit Willen an den Genuß, an die ἐπιθυμία hingiebt, in ihr sein höchstes Gut findet, und damit den Adel seiner Natur verleugnet und zerstört. Zunächst ist es der sinnliche Genuß, der, sobald er nicht unter der Regel des Sittengesetzes steht, sobald er Selbstzweck, Lebenszweck wird, den Menschen schändet, wie er auch den Leib verwüstet; daher wir, wenn uns jemand schlechtweg als lasterhaft prädicirt wird, zuverlässig entweder an Wollust oder an Trunkenheit denken. Allerdings aber beschränkt sich der Lasterbegriff nicht auf diese zwei Gattungen; der Geiz, die Verleumdung, die Lüge — alles wird zum Laster, aber in welchem Fall? Abermals erst dann, wenn das Subject sich nicht mehr durch ein augenblickliches anderweitiges Interesse zu einem Unrecht verleiten läßt, sondern in solchem Sündigen seinen Genuß findet, wenn es die ἐπιθυμία ist, die sich in demselben befriedigt und die eben als herrschende Lust jedes edlere Motiv oder Interesse, also selbst das Ehrgefühl abstumpft. Erst von da an kann deshalb auch irgend eine Sünde, wenn man genau sich ausdrücken will, ein Laster genannt werden, wenn sie nicht nur — was ja überhaupt alle oben erörterten Begriffe zur gemeinsamen Voraussetzung haben — habituell ist, sondern wenn das Sündigen, statt blos ein Mittel zum Genuß, vielmehr selbst schon Genuß ist und als solcher gesucht wird. Darin liegt die tiefe Verdorbenheit, deren Zeichen das Laster ist; es corrumpirt den Menschen selbst wieder dergestalt, daß zwar noch einzelne gute Eigenschaften sich daneben finden können, aber entweder nur, weil alle Willensenergie schon von dem Hauptlaster absorbirt ist und deshalb nach andern Seiten hin kein positiv böser Wille mehr übrig ist, oder aber, weil als Folge der natürlichen geistig-leiblichen Organisation gewisse Eigenschaften des Temperaments noch immer vorhanden sein können, die aber als solche nicht wahrhaft sittliche Producte, d. h. Wirkungen des rechtschaffenen, pflichtbewußten Willens, Früchte des Geistes, sondern Naturproducte sind.

Mit dem Laster sollte es der Erzieher unmittelbar nie zu thun haben, weil es schon eine Macht und Consolidirung des Bösen voraussetzt, die dem Kindesalter seiner Natur nach fremd ist. Er hat zunächst nur dafür zu sorgen, daß aus dem Fehler nicht Untugend und Laster wird, wozu theils die Zucht als Gegenwirkung gegen die einzelne fehlerhafte Neigung, theils die positive Einpflanzung des Guten in den Willen und die Pflege der Gewissensthätigkeit die erzieherischen Mittel sind. Davon zwar nicht auszuschließen, aber doch wesentlich untergeordnet ist das vom Philantropismus belobte Mittel, vor dem Laster durch Vorhaltung der traurigen Folgen desselben abzuschrecken, also neben dem sittlichen Trieb und Sinn und neben der Kraft des Gewissens die Sinnlichkeit selbst durch den Hebel der Furcht gegen das Laster in Bewegung zu setzen. Wird dieses letztere allein oder vorherrschend angewendet, so verfehlt man seinen Zweck sehr leicht darum gänzlich, weil der Zögling bald dahinter kommt, daß jene Folgen (wie namentlich die der geschlechtlichen Sünden) keineswegs immer wirklich eintreten; eine Warnehmung, auf die er augenblicklich die Hoffnung gründet, daß gerade bei ihm, wenn er es klug angreife, wenn er mit seinen Excessen ein gewisses Maß einhalte, jene Folgen nicht eintreten werden. — Aber freilich müßten wir uns die Augen gewaltsam verschließen, wenn wir behaupten wollten, weil im Jugendalter das Laster nach dem Gange der Natur undenkbar sei, so komme es auch in Wirklichkeit bei Kindern noch nicht vor. Unsere Rettungshäuser, unsere Anstalten für jugendliche Verbrecher belehren uns leider eines andern. Da handelt es sich nicht mehr um Vorkehrungen gegen ein erst mögliches oder drohendes Uebel, sondern um Heilung des schon vorhandenen, um Exstirpirung des schon eingewurzelten Bösen. Die Mittel, die zur Besiegung der einzelnen Laster dienen, werden in den einzelnen, diese betreffenden Artikeln dargelegt; in letzter Instanz aber kann auch das einzelne Laster nicht ausge-

rottet werden ohne jene neue Grundlegung des ganzen geistigen und sittlichen Lebens, die das Christenthum Bekehrung und Wiedergeburt nennt, und die nicht in bloßer Anregung zu guten Vorsätzen und Beibringung guter Grundsätze oder im selbständigen Beginn einer neuen Lebensweise, sondern in einer wesentlich religiösen Umstimmung des ganzen Seelenlebens besteht, — einem Acte, der allerdings vom Individuum selber alles Ernstes gewollt und durch freigewollten Anschluß desselben an die in Christus, in seinem Wort und Geist sich jedem darbietende Gnade ermöglicht werden muß, dessen Vollbringung aber immer ein Werk, ja ein Wunder dieser Gottesgnade ist und als solches erbeten werden muß. **Palmer.**

Lateinische Schule. (Vgl. d. Art. Gelehrtenschulwesen, Mittelalterliches Schulwesen, Gymnasium, Aufgaben, Bayern, Frankreich, Holland.) Der Begriff der lateinischen Schule liegt in ihrem Namen. Dieser geht in das Mittelalter zurück und scheint vornehmlich für die Stadtschulen, welche seit dem 12. Jahrhundert und zwar theils neben den Kloster-, Dom- und Stiftsschulen, theils im Streit mit denselben aufkamen, üblich geworden zu sein. Der Name konnte sich natürlicherweise nur Geltung verschaffen im Gegensatz zu andern nicht lateinischen Schulen, oder zu einer andern Nationalität überhaupt; letzteres war im Mittelalter der Fall, in welchem die Bildung eine importirte, mit dem Latein fast identische war. Die Griechen hatten ebensowenig griechische Schulen, als die Römer lateinische und als wir deutsche Schulen hätten, wenn nicht lateinische wären. Der noch in die Zeiten des römischen Reichs zurückweisende Namen für diese Schulen ist daher auch nicht nach der Nationalität, sondern nach der Methode geschöpft. Es ist der Name Trivialschulen, der seinen Grund hat in dem von Marcianus Capella im 5. Jahrhundert entwickelten Begriff des trivium und quadrivium, der sogenannten sieben freien Künste, Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Die fünf letzteren Wissenschaften sind schon von Plato in der Republik (VII. 521 C. — 534 E.) als wesentliche Bildungselemente der Wächter (φύλακες) genannt, die Rhetorik und Grammatik ist in der alexandrinischen und römischen Zeit dazu gekommen. Insbesondere hat die Grammatik bei den Römern, seit sie anfiengen griechisch zu lernen, die erste und unterste Stelle eingenommen. Zu dem trivium selbst nun werden ursprünglich Grammatik, Rhetorik, Dialektik gerechnet. Uebrigens findet man diesen Gang in den Schulen des Mittelalters nicht überall eingehalten (vgl. Ruhkopf, Gesch. des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland 1794. S. 22). An manchen Orten ist der Grammatik statt Rhetorik und Dialektik, Musik und Arithmetik beigesellt, so daß die Lehrgegenstände sich in Latein, Rechnen und Singen theilen. Die ganze Siebenzahl dieser Künste (ἑπτάς) wird von dem berühmten Hrabanus Maurus dem primus praeceptor Germaniae in seiner Schrift de institutione clericorum (opp. T. VI. 1. 3. 18) hochgerühmt und jeder ihre Stelle angewiesen, die Dialektik aber nach Plato's Vorgang (a. a. O. 534 E. ὥσπερ θριγκὸς τοῖς μαθήμασιν ἡ διαλεκτικὴ ἐπάνω κεῖται) als die Königin aller Künste und Wissenschaften bezeichnet. Das Charakteristische seiner Anschauung aber liegt darin, daß er alle diese Disciplinen auffaßt in ihren Beziehungen zum Christenthum und zur Kirche, z. B. die Geometrie hochhält wegen ihrer Bedeutung für den Bau der Arche Noä und des salomonischen Tempels, die Musik und die Astronomie aber wegen der Feste und des Gottesdienstes, die Arithmetik wegen der in den Zahlen liegenden religiösen Mystik 2c. Ein anderer in den Schulordnungen des 16. Jahrhunderts geläufiger Name für diese Schulen ist: Particularschulen. Der Grund dieser Benennung ist unklar (vgl. d. Art. Gelehrtenschulwesen, II. 640 u. 682). Man kann denselben in Verbindung bringen mit dem Ausdruck studium generale, dem ältesten Namen für die Universitäten, wobei freilich nicht nachgewiesen werden kann, daß der Ausdruck Particularschulen schon so früh vorhanden war. Ein anderer Gegensatz ist der von Kloster- und Fürstenschulen, wie sie an die Stelle der aufgehobenen

Klöster zum Theil traten. Hiernach wären Particularschulen die zerstreuten Landschulen niederer Stufe, von verschiedener Ausdehnung und Größe, welchen die größeren, umfangreicheren, die Schüler bis an die Grenze der Universität fördernden Anstalten, wie Pädagogien, Kloster-, Fürstenschulen gegenübergestellt wurden. In der württembergischen Kirchenordnung wenigstens werden in dem Theil, welcher die Schulen betrifft, neben den „Teutschen Schulen" abgehandelt die „Particular vnserer Stett und Flecken geordneten Schulen" „vnseres Fürstenthumbs Particular latinische Schulen", sodann „die Ordinatio des Pädagogii zu Stutgarten", ferner die „Ordnung der Kirchenübung und Schulen bei den Prelaturen Mans Klöstern", endlich ist die Rede „von dem Stipendio zu Tübingen." Ebenso wird das Pädagogium in Tübingen, welches der Universität untergeben wurde, besonders besprochen. Auch in der kursächsischen Schulordnung vom 1. Jan. 1580 werden die Particularschulen den Kloster- oder Fürstenschulen zu Meißen, Pforta und Grimma gegenüber gestellt. Wie es sich nun mit diesem Namen verhalten mag, sei es, daß er dem studium generale der Universitäten oder den höheren die Schüler bis an die Grenze der Universität fortführenden Lehranstalten, Pädagogien, Klosterschulen ꝛc. entgegengesetzt wird, er bezeichnet jedenfalls eine niederere Stufe des Unterrichts, dessen Gesammtbegriff hier in einzelne Elemente (particulas) aufgelöst erscheint (Sonderschulen, kleine Schulen).

Weder der Name Trivialschulen, noch der Name Particularschulen ist aber so bezeichnend wie der Name „Lateinische Schulen." Während die ersteren an der Form hängen, geht dieser auf die Sache ein, indem er den einzigen oder doch vorwiegenden Unterrichtsgegenstand uns concret vor Augen stellt und jedenfalls die ursprüngliche Bedeutung dieser Schulen richtig ausdrückt. Denn von den ältesten Zeiten des Mittelalters an, in welchen überhaupt von solchen Schulen die Rede sein kann, bis auf unsere Tage giebt es keine lateinische Schule, in welcher nicht die lateinische Sprache entweder das einzige oder das Hauptfach des Unterrichts bildete; letzteres wenigstens in der Weise, daß dem Latein mehr Unterrichtsstunden als irgend einem anderen Fach zugewiesen sind. In dieser Beziehung werden diese Schulen immer noch, wenn auch neben dem Latein zahlreiche andere Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan aufgenommen worden sind, a parte potiori lateinische Schulen genannt. Seitdem nun im 16. Jahrhunderte der Name Gymnasium oder auch paedagogium für solche lateinische Schulen aufgekommen ist, welche vollständig organisirt sind, weil sie die Schüler bis an die Grenze der Universität fortführen, ist es allmählich Sitte geworden, das Wort nur für die Anstalten zu gebrauchen, welche die untere Hälfte der Gymnasien darstellen, d. h. wenn ein zehnjähriger Curs angenommen wird, die fünf oder sechs unteren Altersclassen. So ist der Sprachgebrauch in Württemberg officiell, ebenso in Holland, in Bayern, wo der gesammte Gymnasialcurs in zwei Hälften getheilt ist, von welchen die untere — 4 Classen — die lateinische Schule, die obere, wiederum 4 Classen, das Gymnasium heißt.*) Daß eine vollständig organisirte Anstalt jetzt noch bis an die Grenzen der Universität den Namen lateinische Schule führt, dafür ist uns nur Ein Beispiel bekannt, das der lateinischen Schule in Halle, welche eigentlich ein vollständiges Gymnasium ist, jenen alten Namen aber, unter dem sie gestiftet wurde, noch beibehalten hat. Dagegen haben die lateinischen Schulen nicht selten ihre Namen gewechselt und entweder sich Pädagogien genannt oder Progymnasien, wie insbesondere in Preußen. Auch ist es meist Regel, daß sie da, wo sie mit höheren Classen in organischem Zusammenhang stehen, unter dem Namen dieser höherer Classen begriffen werden und Lyceen oder Gymnasien heißen. Hie und da sind auch in neuerer Zeit

*) In den leges et statuta ducalis Gymnasii zu Stuttgart v. J. 1686 erscheint das Gymnasium in 2 Abtheilungen getrennt, in 2 Classes gymnasticae und 5 Classes scholasticae, paedagogicae (inferiores). Diese Abtheilungen werden in Beziehung auf Unterricht, Disciplin, Rechte der Lehrer sorgfältig geschieden.

misbräuchlicherweise gewöhnliche Lateinschulen, um ihnen einen höheren Glanz zu verleihen, Gymnasien genannt worden, wie man ja auch in manchen Gegenden für die über dem Volksschullehrerstand stehenden Lehrer aller Art den Titel Professoren bereit hält. Ueber alles dasjenige nun, was die lateinischen Schulen als integrirende Bestandtheile größerer Gelehrtenschulen, Gymnasien, Lyceen, Pädagogien rc. mit diesen gemein haben, verweisen wir auf die genannten Artikel. Hier ist es uns darum zu thun, die Lateinschulen als für sich bestehende, isolirte, von höheren Anstalten losgetrennte Anstalten zu betrachten, wie sie besonders in Württemberg (in geringerer Zahl auch in Bayern) fast in allen, auch den kleineren Landstädten bestehen, mit mehr oder weniger Classen, manchmal bloß mit einer einzigen.*)

Lehranstalten von dieser rein municipalen Bedeutung, gegründet für das Bedürfnis kleinerer Gemeinden kennt das Mittelalter nicht. Die mittelalterlichen Schulen sind entweder bischöfliche oder Dom- und Stifts- oder Kloster-, später etwa seit dem 12. Jahrhundert auch Stadtschulen. In diesem Sinne ist die Errichtung von Schulen in der Konstitution Karls des Großen „de scholis per singula episcopia monasteria instituendis“, wie schon der Titel dieser Verordnung andeutet, aufgefaßt. Der oben citirten Schrift von Hrabanus Maurus de institutione clericorum liegt dieselbe Anschauung zu Grunde. Es handelte sich auch wesentlich bis in das 12. Jahrhundert hinein um die Erziehung und den Unterricht des geistlichen Standes, auf welchen sich fast ohne Ausnahme alle höhere Bildung beschränkte. Daher sind es auch vorzugsweise geistliche Orden, die Benedictiner, später die Franciscaner und Dominicaner, welche sich mit Schule und Unterricht befaßten, von denen auch die gebräuchlichen Schulbücher herrühren. Einen Zweck oder ein Bedürfnis der Volksbildung, auch selbst nur in der Beschränkung auf die gehobeneren Schichten des Volks, kannte man in den ersten sechs Jahrhunderten des Mittelalters nicht; und auch vom zwölften Jahrhundert an waren es nur die größeren Städte, in denen ein reges bürgerliches Leben sich zu entfalten begann, die in ihren Stadtschulen einem solchen allmählich sich kundgebenden Bedürfnis abzuhelfen trachteten und zwar, was bezeichnend genug ist, nicht selten im Widerspruch und Kampf mit der Geistlichkeit (vgl. z. B. die Art. Freie Städte S. 11., Hansestädte S. 661 f.). Solche Stadtschulen finden wir schon vor der Reformation, zum Theil lange vorher in größeren Städten, insbesondere in Reichsstädten, wie Lübeck, Hamburg, Bremen, Nürnberg, Mühlhausen, Straßburg, Ulm, auch in Residenzen wie z. B. Stuttgart eingerichtet (vgl. in Beziehung auf Stuttgart: Hirzel, Gesetze für die Mittelschulen, eine „Ordnung der Schulhalben zu Stuttgarten“ von 1501. S. 1 ff. und Einleitung S. I. Anm. 1. wird eine Ulmer Schulordnung aus der gleichen Zeit genannt). Auch diese Schulen bestehen also nur an namhaften Orten. Sie sind auch insofern den modernen Gymnasien, Lyceen, Fürsten- und Klosterschulen gleichzusetzen, als in ihnen der Unterricht nicht etwa nur auf den untern und mittleren Stufen besorgt, sondern entweder ganz abgeschlossen, oder bis zum Uebergang der Scholaren in höhere Bildungskreise, Universitäten u. s. w. fortgesetzt wurde. In dieser Beziehung ihnen ganz gleich zu stellen sind die Schulen der Hieronymianer (s. d. Art.) in Holland, Westfalen und im übrigen Deutschland. Es sind keineswegs isolirte, für die untere oder mittlere Stufe und für die Bedürfnisse einer Gemeinde berechnete Anstalten, sondern weiter angelegte Institute, angelegt und wirksam für einen größeren Umkreis und besucht von zahlreichen Schülern aus allen Gegenden. Auch unter dem Einfluß der wiedererwachten classischen Studien, welcher die Schulen der Hieronymianer, in dem zweiten Stadium ihrer Entwicklung wenigstens, ebenfalls berührt hat, sehen wir nir-

*) Es sollen „in allen und jeden Stetten, die seien groß oder klein, deßgleichen etlichen der fürnembsten Dörffern oder Flecken vnsers Fürstentbumbs latinische Schulen und dazu taugenliche praeceptores gehalten werden.“ Württemb. Kirchenordnung von 1559, S. CXIX. (Hirzel, Sammlung der würt. Gesetze für die Mittelschulen S. 25.)

gends Anstalten in dem Sinne unserer Lateinschulen entstehen, welche sich auf die untere oder mittlere Stufe des Unterrichts beschränkt und nur das Bedürfnis einzelner Gemeinden im Auge gehabt hätten. Der Einfluß der Humanisten erstreckte sich mehr „auf die Höhe des Lebens, die Höfe der Fürsten", den Adel, das Patriciat in den Städten und auf analoge Schichten der Gesellschaft. Es unterscheiden sich aber die letztgenannten Classen von Schulen, die Stadtschulen, die Schulen der Hieronymianer und der Humanisten von den bischöflichen, Kloster-, Stifts- und Domschulen wesentlich dadurch, daß sie keineswegs mehr bloß die Bildung der Geistlichkeit ins Auge faßten, sondern auch die Bildung der Laien fördern wollten, wie denn die Zeit auch so weit vorgeschritten war, daß die Geistlichen nicht mehr als die einzigen Träger der Bildung betrachtet werden konnten. Die Auffassung des Bildungszweckes von Seiten der Humanisten aber war wesentlich, wenn auch mehr oder weniger unbewußt, die, daß in den alten Classikern Bildungselemente gegeben seien, die nicht auf dem Boden der Kirche gewachsen, zum mindesten neben der Bildung, welche die Kirche gewähre, eine Berechtigung haben.

Die Organisation von Lateinschulen also in dem Sinne, wie wir den Begriff hier aufzufassen haben, als von Schulen, bestimmt für die Zwecke einer kleineren Gemeinde und beschränkt auf die unteren Stufen des Unterrichts, ist ein Product der Reformation. In diesem Sinne hat Luther sich nicht nur 1520 an den christlichen Adel deutscher Nation, sondern auch im Jahr 1524 an die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte deutschen Landes (s. Raumer, Gesch. d. Pädagogik I, 150 ff.), und Melanchthon 1543 an „eine erbare Stadt zu Anrichtung einer lateinischen Schuel" gewendet. In diesem Sinne sind von beiden Reformatoren in Sachsen die Lehrplane von 1525, 1528, 1530, 1538 festgestellt, ist in Württemberg 1559 die große Kirchenordnung mit ihren umfangreichen Abschnitten über Particularschulen und die kursächsische von 1580 erlassen worden (vgl. Schmidt, Gesch. der Pädagogik III. S. 101 ff.), Schulordnungen, welche die Grundlagen für das höhere Unterrichtswesen in Deutschland bis zum Schlusse des vorigen Jahrhunderts geblieben sind.

Es fragt sich nun, welche Bedeutung so eingerichtete Schulen für den Unterricht haben. Ist es der Mühe werth, für die Bedürfnisse auch kleinerer Gemeinden Unterrichtsanstalten zu unterhalten mit dem bestimmten Inhalt und der bestimmten Abgrenzung, wie sie diese isolirten Lateinschulen haben? Es ist hier zuvörderst zu unterscheiden zwischen den Verhältnissen der früheren und denen der neuesten Zeit. Bis in die letzten Jahrzehende des vorigen Jahrhunderts war die Ansicht von dem praktischen Werth der lateinischen Sprache und von dem praktischen Werth der lateinischen Schulen die vorherrschende und maßgebende. Das Latein sollte geschrieben und gesprochen werden. Es wurde immer noch als eine lebende, nicht als eine todte Sprache betrachtet. „Das Lateinsprechen war im 16. Jahrhundert so allgemein, daß auch die Bürger und Handwerker der Städte es darin zu einer gewissen Fertigkeit brachten," und man darf sich daher nicht als über etwas besonderes darüber wundern, daß in der Familie des berühmten Buchdruckers und Philologen Heinrich Stephanus in Paris nicht nur die Hausfrau, sondern auch die Dienstboten Latein redeten. Das Lateinreden ist neben dem Lesen, Schreiben, Verstehen der autores in allen diesen Schulordnungen nachdrücklich vorgeschrieben, und diese Vorschrift stets bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts wiederholt worden, wie es denn in Sachsen und Preußen noch betrieben wird. Auf diesen Zweck waren die Lehrbücher, die adagia, colloquia, dialogi und die Uebungen in und außer der Schule berechnet, insbesondere gehören hieher die mimischen Uebungen, die dramatischen Aufführungen der so vielfach in sittlicher Beziehung anstößigen Komödien des Plautus und Terentius, ferner lateinische Dramen von Celtes, Reuchlin, Frischlin u. a., Aufführungen, welche von Luther, Melanchthon und in vielen Schulordnungen empfohlen sind (vgl. Hirzel a. a. O. S. X. Anm. 6. Schmidt, Geschichte der Pädag. 3. S. 123, und d. Art. Dramatische Aufführungen).

Dieser Primat des Latein stellt sich besonders im Verhältnis zum Deutschen und Griechischen heraus. In einer württembergischen Instruction für die Visitationsräthe v. J. 1546 wird angeordnet, daß die deutschen Schulen in „klainen Stetlin" abgeschafft werden sollen, weil dadurch die lateinischen Schulen verderbt und viele Knaben „versombt" (versäumt) werden und ein jeder lateinische Schüler im Latein das Deutschschreiben und Lesen ergreife (Hirzel a. a. O. S. 21). In dem von Melanchthon verfaßten „Unterricht der Visitatoren ym Kurfürstenthum zu Sachsen" v. J. 1528 werden die Schulmeister ernstlich ermahnt, die Kinder allein Lateinisch zu lehren, nicht Deutsch oder Griechisch oder Ebräisch, wie etliche gethan und die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit beschweren, die unfruchtbar und schädlich sei (Schmidt a. a. O. S. 101). In den späteren Ordnungen erscheinen nun zwar „teutsche Schulen", auch kommt das Griechische in der 4. Classe der Particularschulen in der württemberg. Ordnung von 1559 und in der kursächsischen von 1580 mit 6 Wochenstunden vor, wie denn schon Bugenhagen in der braunschweigischen Kirchenordnung v. J. 1528 dem Griechischen ein Räumlein gegönnt hatte „griechisch lesen, das pater noster oder ein Kapitel aus dem neuen Testament griechisch, doch desselben nicht zu viel", aber im Laufe des 17. Jahrhunderts, welches man überhaupt auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung eine Zeit des Rückschritts wird nennen dürfen, bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts hinein tritt das Griechische wieder bedeutend zurück. In den württembergischen Klosterschulen werden keine griechischen Classiker, sondern nur das neue Testament und Chrysostomus gelesen und in den leges et statuta Gymnasii Stuttgard. vom J. 1686 (Hirzel a. a. O. S. 145) wird ausdrücklich gesagt, es seien „nit alle Lectiones allen und jeden gleich nöthig und die Professores sollen niemand wider seinen Willen dasjenige zu lernen zwingen, welches zu desselben vorhabenden scopo wenig oder nichts dienet." Dagegen stand das Sprechen, Schreiben und Dichten in lateinischer Sprache in voller Blüte, das Memoriren und Erklären lateinischer Sätze aus der Logik und Rhetorik,*) die schon das Mittelalter in Verbindung mit dem lateinischen Sprachunterricht gesetzt hatte, war ein wesentliches Element des Unterrichts, während Arithmetik und Geometrie, Geschichte kaum berührt, neuere Sprachen, die Muttersprache und Naturwissenschaft aber gar keinen Platz in der Schule gefunden hatten. Auch die Uebungen in Musik, welche durchaus einen kirchlichen Charakter hatten, sowie die religiösen Gesänge, Litaneien, Gebete fanden in lateinischer Sprache statt. Der Katechismus wurde in lateinischer und deutscher Sprache, der Calender in lateinischer Sprache gelernt. Die lateinische Sprache herrschte und mit ihr herrschten die lateinischen Schulen, so lange das Latein allein den Anspruch auf Bildung gewährte; diese Herrschaft gründete sich auf das praktische Bedürfnis, die lateinische Sprache mündlich und schriftlich handhaben zu können, ein Bedürfnis, das für jeden Gebildeten vorlag; diese Herrschaft dauerte noch geraume Zeit, als bereits andere Mächte, moderne Sprachen und Literaturen, Naturwissenschaften, Geschichte und Mathematik an die Thüren der Schulen pochten, als pädagogische Theorien sich Geltung zu verschaffen begonnen hatten, deren Grundsätze mit dem bisherigen Lehren und Treiben der lateinischen Schulen nicht mehr verträglich waren.

Eine andere Zeit für die lateinischen Schulen begann, als etwa mit dem Beginne des letzten Jahrzehends des vorigen Jahrhunderts das Monopol der lateinischen Bildung gefallen, jenes praktische Bedürfnis sich der lateinischen Sprache zu bedienen aufgehört, die Errungenschaften der modernen Bildung aber nach Inhalt und Form sich in den Schulen geltend zu machen angefangen hatten. Das Latein wurde zwar nicht sofort verlassen, die Lateinschulen wurden nicht geschlossen, im Gegentheil, diese ver-

*) Eine bemerkenswerthe Verordnung der württemberg. Regierung v. J. 1788 gegen das einseitige und mechanische Memoriren logischer und rhetorischer Definitionen gerichtet findet sich in Hirzel a. a. O. S. 266.

änderte Zeitrichtung auf dem Gebiete des Unterrichts traf merkwürdigerweise zusammen mit einem viel gründlicheren, tieferen und vielseitigeren Studium des römischen und griechischen Lebens, der alten Sprachen und der alten Geschichte. Aber durch unbequeme Nachbarn sah sich das Latein in seinem Besitze beengt und die Lateinschulen mußten gleichgestellten Schulen ganz anderer Richtung eine Stätte neben sich gönnen. Man wußte dem Latein, dessen praktische Entbehrlichkeit nachgerade auch dem blödesten Auge klar wurde, eine andere Seite abzugewinnen. Unter dem Gesichtspuncte des formalen Gewinns für Weckung und allseitige Ausbildung der Geisteskräfte setzte das Latein sich aufs neue fest. Von diesem Standtpuncte aus kam auch das Griechische wieder mehr zu seinem Rechte, ja zu einer Art von Gleichberechtigung neben dem Latein und die lateinischen Schulen im Besitze des Zugangs zu den Quellen des antiken Lebens, zu den Quellen der christlichen Religion und Kirche, endlich zu den Quellen des römischen Rechts nahmen bald neben den neu erstandenen Realschulen eine bevorzugte Stellung ein, als Schulen für die Jugend der höheren Stände, selbst dann, wenn diese nicht gerade akademischen Studien sich zuwandte.

Allein wir halten dafür, daß auch dieser Standpunct, von welchem aus die lateinischen Schulen wegen ihrer Bedeutung für die formale Bildung geschätzt werden, nicht in die Länge zu halten, ja daß er ein zum Theil schon überwundener ist. Wenn man auch zugiebt, daß diejenige Ausbildung der geistigen Kräfte, welche durch das Mittel der Sprache gewonnen wird, bei weitem die vielseitigste und eingreifendste sei, so erhebt sich dagegen doch sofort die Einwendung, ob denn die modernen Sprachen, deren Erlernung überdies in unseren Tagen einen ebenso großen praktischen Gewinn gewährt, als vor Zeiten die Erlernung des Latein, zu diesem Zwecke der formalen Geistesbildung so ganz untauglich seien, daß sie unbedingt den classischen Sprachen das Feld räumen müßen. Es wird doch niemand behaupten wollen, daß diese Sprachen für die intellectuelle, ästhetische und sittliche Seite des Menschen nicht auch einen erheblichen Gewinn abwerfen, daß sie nicht auch eine werthvolle Literatur hinter sich haben, daß sie nicht nach Form und Inhalt unserer politischen, religiösen, socialen Anschauung viel näher liegen als die alten Sprachen. Man wird also von dieser Seite aus den alten Sprachen nur einen graduellen Vorzug vor den modernen zugestehen, der aber wieder vollständig aufgewogen wird durch den praktischen Gewinn, welchen die Kenntnis der modernen Sprachen für das Leben gewährt. Wenn nun vollends diese Schulen, welche die modernen Sprachen an die Stelle der alten setzen, im Stande sind, neben jenen praktisch nutzbaren Sprachkenntnissen noch eine reiche Ausstattung an Kenntnissen in Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte ihren Schülern mitzugeben, eine Ausstattung, bei der es dann auch wieder nicht ohne eigenthümlichen formalen Gewinn abgeht, so ist von diesem Standpuncte aus kaum zu erwarten, daß das Latein, noch viel weniger das Latein ohne Griechisch, daß ferner die Lateinschulen das Feld gegen die Realien und Realschulen werden behaupten können. Wir glauben, es ist verlorene Mühe, für die Erhaltung der alten Sprachen in den Schulen und für die Erhaltung der Schulen zu diesem Zwecke den formalen Nutzen in den Vordergrund zu stellen, welcher aus denselben der geistigen Bildung erwächst.

Wir legen vielmehr das Hauptgewicht auf den Inhalt, auf das, was uns in dem Gewand der griechischen und und lateinischen Sprache von dem Lebensgehalt der alten classischen Völker überliefert ist. Wir meinen das nicht im Sinne jener überspannten Idealität, welche von manchen Philologen älterer und neuerer Zeit gepriesen wird und von Ast (Geist des Alterthums p. 24) in den prägnanten Ausdruck gefaßt worden ist: Bilde dich griechisch. Gegen eine solche Auffassung muß vom christlichen, ebenso wie vom nationalen Standpunct aus, Verwahrung eingelegt werden. Das Alterthum hat weder Individuen, noch Staaten, noch Systeme von absoluter Idealität, aber es liegt in dem Alterthum eine in sich abgeschlossene und auf sich selbst ruhende Culturwelt vor uns, welche einerseits gänzlich verschieden ist von der Cultur der modernen

Welt, andererseits in tausend Beziehungen zu derselben steht und eine Hauptgrundlage, nächst dem Christenthum und der Nationalität, die einzige Grundlage der modernen Cultur ist. Man muß nun an jeden wissenschaftlich Gebildeten die Anforderung stellen, daß er eine Kenntnis dieser Culturwelt sich zu eigen mache, wenn es auch nur ist auf dem Weg der Geschichte, oder der Kunstanschauungen, oder durch Uebersetzungen. Aber dies sind doch nur secundäre Quellen, durch welche man nicht die Sache selbst, sondern, um mit Plato zu reden, ein Abbild, ein εἴδωλον des Wesens erhält, wie es sich eben dem Gemüthe in der Darstellung des vermittelnden Elements darbietet. Wie schwach, wie getrübt, ja wie undeutlich und unverständlich diese Abbilder sind, das weiß jeder Kundige und es ist geradezu unmöglich, eine richtige Vorstellung von einem der bedeutenderen platonischen Dialogen durch eine bloße Uebersetzung zu erhalten. Ueberdies ist jeder, der sich darauf beschränken muß, auf diesem Wege eine Kenntnis der alten Welt sich zu verschaffen, genöthigt, das Berichtete auf Treu und Glauben hinzunehmen; er kann sich von der Wahrheit nicht aus eigener Anschauung überzeugen. Es erwächst in ihm kein Wissen (γνώμη), sondern eine Vorstellung (δόξα). Was es aber für Folgen hat, wenn die große Masse der Gebildeten sich mit secundären Quellen begnügt, das zeigt die Geschichte der christlichen Kirche im Mittelalter, da selbst die Träger der Bildung und die Männer des Fachs nur eine sehr unvollkommene oder gar keine Kenntnis von der Beschaffenheit und dem Inhalt der urkundlichen religiösen Quellen hatten. Die Reformation war eben nichts anderes, als das Zurückgehen auf diese Quellen. Die Kirchengewalt des Mittelalters hat statt des Urtextes eine Uebersetzung geboten, sie hat es den Klerikern erlassen, die Sprachen des Urtextes zu lernen, sie hat den Laien den Kelch entzogen, weil ja in dem Fleisch auch das Blut enthalten sei. Wer bürgt uns, daß nicht auch eine Staatsgewalt officielle Uebersetzungen der Classiker ausgeben könnte, daß sie das Alterthum, statt unter beiderlei Gestalt nur unter der einen Gestalt des Römerthums den Untergebenen zukommen lassen wollte, weil ja das römische Wesen das griechische in sich aufgenommen habe. Exempla sunt odiosa. Es muß also, wenn es überhaupt der Mühe lohnt, daß die classische Culturwelt uns zugänglich erhalten bleibe, auch ein Geschlecht von Gebildeten erhalten bleiben, welchem jederzeit der Zutritt zu den Quellen offen steht, ohne daß es genöthigt ist, fremde Berichte im guten Glauben hinzunehmen und statt der Urbilder die Abbilder sich zu vergegenwärtigen. Zu diesem Zweck halten wir die lateinischen Schulen für nothwendig und von diesem Gesichtspunct aus versprechen wir ihnen eine Dauer und Geltung, die sie wegen ihrer formal bildenden Kraft nimmermehr behaupten werden. Aber freilich handelt es sich dabei nicht mehr von dem Latein allein, sondern wesentlich zugleich von dem Griechischen. Denn wenn die römische Welt unmittelbarer auf unsere Cultur gewirkt hat und historisch uns näher liegt, so ist doch die griechische unendlich reicher, mannigfaltiger, vollendeter, originaler. Dies bedarf denn doch wohl keines weiteren Beweises. In den lateinischen Schulen erblicken wir die conservative Macht, durch welche die Continuität der Bildung erhalten wird, durch welche verhindert wird, daß sich das Menschengeschlecht nicht von den Grundlagen seiner Bildung losreiße, daß die Errungenschaften der alten Welt ihm nicht verloren gehen. Mögen die Zöglinge der modernen Bildung reicher ausgestattet sein mit mannigfaltigen Kenntnissen, mögen sie sich in den Verhältnissen des modernen Völkerlebens sicher, energisch und schlau bewegen, möge ihnen selbst ein reicher Schmuck, eine siegreiche Logik, eine überzeugende Kraft der Rede zu Gebot stehen — es liegt kein Grund vor, warum die Zöglinge der antiken Bildung nicht auch alle diese Vorzüge sich sollten aneignen können. Aber in Einem Stücke werden diese letzteren immer überlegen sein, ich meine den S i n n f ü r d a s H i s t o r i s c h e, welcher sich zeigt in dem gründlichen, gediegenen und soliden Wissen von dem, was da gewesen ist, in dem treuen Festhalten an dem Gewordenen, in dem ernsten Prüfen und richtigen Beurtheilen des Werdenden. Es wird wohl nicht in Abrede gezogen werden können, daß dies eine Eigenschaft ist, welche wir in erster Linie

an denen suchen müßen, welche berufen sind, dereinst in größeren oder kleineren Kreisen an die Spitze der Gesellschaft zu treten, die Geister zu lenken und den Ereignissen eine Richtung zu geben *).

Nach dieser Abschweifung, welche übrigens zur Begründung unserer Ansicht über die lateinischen Schulen unvermeidlich war, kehren wir zu der Frage zurück, welche Bedeutung wir diesen Unterrichtsanstalten in dem oben bezeichneten beschränkten Sinne beizumessen haben. Daß dieselben als

*) Ueber den Antheil, den das Lateinlernen an der deutschen Bildung hat, spricht sich ein Mann, welchem einige Kenntnis des Lebens und der Welt nicht abzusprechen sein wird, G. Freitag, in den „Neuen Bildern aus dem Leben des deutschen Volkes“ (Leipzig 1862 S. 425 ff.) mit besonderer Beziehung auf die Zustände auf der Schwelle unseres Jahrhunderts aus, wie folgt: „Es ist eine Eigenheit der modernen Bildung, daß die treibende geistige Kraft sich in der Mitte der Nation, zwischen der Masse und den erblich Privilegirten ausbreitet, nach beiden Seiten belebend und umformend; je mehr sich ein Kreis irdischer Interessen von dem gebildeten Bürgerthum isolirt, desto weiter entfernt er sich von allem, was dem Leben Licht, Wärme und sicheren Halt verleiht. Und sucht man das Besondere, was die Männer dieses Kreises verbindet und von andern unterscheidet, so ist es nicht zumeist ihre praktische Thätigkeit in glücklicher Mitte, sondern ihre Bildung durch die lateinische Schule. Darin liegt der unübertreffliche Vorzug, das letzte Geheimnis ihres Einflusses. Niemand durfte das bereitwilliger anerkennen, als der Kaufmann und Industrielle, der sich von unten heraufgearbeitet hatte und in ihren Kreis getreten war. Mit Verwunderung erkannte er, wie seine Söhne unter Beschäftigung mit lateinischer und griechischer Grammatik eine Schärfe und Präcision im Denken und Sprechen erhielten, die selten andere Thätigkeit dem heranwachsenden Manne gewährt. Die naturwüchsige Logik, welche in dem kunstvollen Bau der alten Sprachen so ausgezeichnet zu Tage kommt, weckte schon früh den Scharfsinn und förderte das Verständnis aller geistigen Bildungen, die Masse des fremdartigen Sprachstoffs kräftigte unübertrefflich das Gedächtnis. Noch mehr aber belebte der Inhalt, jene entferntere Welt, welche dem Lernenden aufgeschlossen war. Noch immer stammte ein sehr großer Theil unserer geistigen Habe aus dem Alterthum. Wer recht verstehen wollte, was um und in ihm lebendig wirkte, vielleicht längst Gemeingut aller Classen des Volkes geworden war, der mußte bis zu dem Quell hinabsteigen. Und die Bekanntschaft mit einem großen abgeschlossenen nationalen Leben, das Verständnis seiner Lebensgesetze, seiner Schönheiten und Beschränktheit verlieh eine Freiheit im Urtheil über Zustände der Gegenwart, die durch nichts anderes ersetzt werden konnte. Wem die Seele durch die Dialoge des Plato erwärmt worden war, der mußte mit Verachtung auf den Zelotismus der Mönche herabsehen, und wer mit Entzücken die Antigone in der Ursprache gelesen hatte, der durfte mit berechtigter Nichtachtung die Sonnenjungfrau bei Seite legen. Das Wichtigste von allem aber war die besondere Methode des Lernens auf lateinischen Schulen und Universitäten. Nicht das gedankenlose Aufnehmen eines überlieferten Stoffes, sondern das Selbstsuchen und Selbstfinden ist das Leben weckende in jedem Lernen. In den höheren Classen des Gymnasiums und auf der Universität wurde der Studirende der Vertraute des suchenden Gelehrten. Gerade die Streitfragen, welche seine Zeit am meisten bewegten, die Forschungen, welche noch unbeendet am kräftigsten anspannten, wurden ihm am liebsten mitgetheilt. So drang der Jüngling als ein frei Suchender in den Mittelpunct des grünenden Lebens ein, und wie sehr ihn sein späterer Beruf vom eigenen Forschen entfernt hielt, er hatte das beste und letzte Wissen, die höchsten Resultate seiner Zeit in sich aufgenommen und war sein ganzes Leben lang in den großen Fragen der Wissenschaft und des Glaubens zum Urtheil befähigt, indem er allen neuen Bildungsstoff nach den Gesichtspuncten, die er gewonnen, annahm oder abwies. Auch daß die gelehrte Schule für das praktische Leben so wenig vorbereite, war keine stichhaltige Klage. Der Kaufmann, der seine Söhne von der Universität auf den Stuhl des Comtoirs nahm, bemerkte sehr bald, daß sie vieles nicht gelernt hatten, was jüngeren Lehrlingen sehr geläufig war, daß sie aber in der Regel mit spielender Leichtigkeit das Fehlende nachholten.

Dieser unendliche Segen der gelehrten Bildung war am Ende des achtzehnten Jahrhunderts, seit die Philosophie und die Alterthumswissenschaften hohe Bedeutung gewonnen hatten, der entscheidende Vorzug des deutschen Mittelstands. In ihm liegt das Geheimnis der unsichtbaren Herrschaft, welche das gebildete Bürgerthum seit dieser Zeit über das ideale Leben ausgeübt hat, Fürsten und Volk umbildend, sich nachziehend.“ D. Red.

Unterlage der humanistischen Bildung nicht nur berechtigt, sondern nothwendig sind, ergiebt sich aus dem Obigen von selbst. Aber eine Aussicht auf dauernden Bestand ist auch nur unter jener Voraussetzung vorhanden. Wie wir das Gymnasium (s. d. Art.) nach seinem Princip ansehen müßen als die auf akademische Studien vorbereitende Anstalt, so sind uns die Lateinschulen der Unterbau für die Gymnasialstudien. Hiezu gehört zwar nicht absolut nothwendig, daß die Lateinschulen immer mit Gymnasien in eine Anstalt vereinigt seien. So wie man sich den Oberbau isolirt denken kann — man vergleiche die Fürstenschulen, die württembergischen niederen Seminarien — so kann auch der Unterbau für sich bestehen. Aber im Lehrplan des höheren Unterrichts müßen beiderlei Anstalten in strenger organischer Beziehung zu einander stehen und als Princip muß gelten, daß die Lateinschule nicht eine abschließende, sondern nur eine grundlegende Bildung gewährt. Wenn es da und dort Schüler giebt, welche sich mit dieser Bildung begnügen, so ändert dies an dem Wesen und der Bestimmung der Lateinschulen eben so wenig, als wenn es Schüler der Gymnasien giebt, welche nicht auf die Universität übergehen. Indessen stehen der Isolirung dieser Anstalten doch auch gewichtige Bedenken entgegen. Die Anstalten selbst können, verbunden mit Gymnasien, mit Lehrmitteln und Lehrkräften reicher ausgestattet werden. Die Möglichkeit, dieselben Lehrer an untern und obern Classen verwenden zu können, muß ferner für einen großen Gewinn erachtet werden. Das wissenschaftliche Leben aber, dies bestätigt die Erfahrung, ist an größeren Anstalten ein frischeres, fruchtbareres, die gegenseitige Anregung ist eine vielseitigere, die Erfahrung eine reichere, die Einhaltung des gemeinsamen Ziels eine gesichertere da, wo höhere und niedere Classen in einer Anstalt vereinigt sind und wir müßen aus diesen Gründen dem in Preußen, Hannover rc. bestehenden System den Vorzug geben vor dem in Württemberg bestehenden, wo die bunteste Mannigfaltigkeit kleiner und kleinster lateinischer Schulen in den Landstädten zu finden ist. Es bestehen in Württemberg etliche und zwanzig lateinische Schulen mit einem einzigen Lehrer, welcher die Altersclassen vom 9. oder 10. bis zum 14. Jahr in seiner Schule vereinigt, alle Fächer docirt und hie und da manchmal noch außerdem geistliche Functonen hat. Solche Anstalten bestehen zum Theil an Orten, in welchen sich Realschulen daneben befinden, an Orten, deren Bevölkerung fast ganz der Landwirthschaft oder niederen Gewerben zugewendet ist, in welchen sich immer nur wenige Schüler finden, die ihre Studien später auf einem Gymnasium fortsetzen, die Griechisch lernen. Sollte man zu viel sagen, wenn man behauptet, diese Anstalten fristen ihr Dasein nur gestützt auf die Tradition, sie seien für die Gemeinden ein Luxusartikel, sollte man die Regierung tadeln wollen, wenn sie es den Bedürfnissen solcher Gemeinden für entsprechender hält, daß diese Anstalten in Realschulen verwandelt werden? Eine andere viel zahlreichere Classe solcher isolirter Lateinschulen in Württemberg sind diejenigen, an welchen sich 2 Lehrer befinden, welche sich in das Geschäft so theilen, daß der eine die Knaben vom 8. bis 10. Jahr in den Elementen unterrichtet, der andere sie bis zum 14. weiter führt. Diese Anstalten finden sich meist neben Realschulen an denselben Orten in gewerbe- und landwirthschafttreibenden Städtchen mit etwa zwei bis dreitausend Einwohnern. Wir wissen auch diesen Anstalten kein günstiges Prognostikon zu stellen. Sie werden getragen und erhalten durch den Einfluß der Beamten, besonders der Geistlichen und der Gemeinderäthe, in welchen sich manche Mitglieder finden, die in ihrer Jugend auch die lateinische Schule besucht und eine gewisse Vorliebe und Anhänglichkeit an diese Anstalten bewahrt haben. Dies wird sich anders gestalten und hat sich schon anders gestaltet da, wo Generationen an das Regiment kommen, die ihre Bildung in Realschulen erhalten haben. Weitaus die meisten Schüler dieser Anstalten treten nach der Confirmation zu bürgerlichen Berufsarten über. Sie brechen das Latein ab, nachdem sie eben angefangen haben etwas zu leisten. Mit dem Griechischen befaßt sich niemand, oder doch nur ein ganz kleiner Bruchtheil. Es wird zwar in diesen Schulen nicht selten Tüchtiges geleistet, obschon auch hier ein Lehrer die Last des ganzen

Unterrichts bei 3 bis 4 Altersclassen auf sich hat, wie auch sogar in einclassigen Lateinschulen manchmal recht schöne Erfolge erzielt werden. Allein es erfordert dies doch eine außerordentliche Begabung und eine fast übermenschliche Anstrengung des Lehrers, und wir können solche Verhältnisse nicht für die normalen halten, wir können insbesondere nicht annehmen, daß die humanistischen Studien in dem oben bezeichneten Sinne dadurch gefördert werden; es ist fast nicht möglich, daß der Lehrer selbst im Stande ist, an seiner wissenschaftlichen Fortbildung weiter zu arbeiten. Wir glauben, daß auch diese Lateinschulen die Concurrenz mit den Realschulen nicht in die Länge werden aushalten können, namentlich in Gemeinden von beschränkten Mitteln. Man wird sich überzeugen, daß die Söhne von Bauern und Gewerbetreibenden, welche dem Berufe ihrer Eltern folgen, die Zeit, welche sie auf das Latein verwenden, in welchem sie doch meist nur sehr Unvollkommenes leisten, nutzbringender in einer Realschule zubringen würden. Aus dem Eingehen dieser kleinen Lateinschulen *) wird freilich für manche Eltern, insbesondere für die Beamten, die Nothwendigkeit entspringen, ihre Söhne, sofern sie zu akademischen Studien bestimmt sind, in fremde Schulen zu bringen. Allein diese Nothwendigkeit liegt nicht nur in andern Staaten, in welchen sich diese kleinen Lateinschulen nicht finden, sondern auch in Württemberg für die Geistlichen und andere Beamte auf dem Lande längst vor. Sie ist selbst bisher an solchen Orten, wo sich lateinische Schulen befanden, wenn die Lehrer nicht genügten, den Eltern nicht erspart geblieben.

Wir wissen daher nur solchen vereinzelten Lateinschulen unseren Beifall zu schenken, an welchen die Arbeit des Unterrichts von einer größeren Zahl von Lehrern getragen wird, welche die vom 8. bis 14. Jahr bestehenden 6 Altersclassen gleich unter sich in entsprechende Curse vertheilen und in Beziehung auf gewisse Fächer, für welche der eine oder andere mehr Geschick hat, auch gegenseitig eintreten können. Solche Lateinschulen, meist an volkreicheren, belebteren, mit reichlicheren Mitteln ausgestatteten Orten, wie deren Württemberg auch eine Anzahl besitzt, sind dann eigentliche Progymnasien, Vorbereitungsanstalten für die Gymnasien, mit welchen sie in einer inneren organischen Verbindung stehen. Sie müßen, je mehr die Zahl der kleineren Lateinschulen sich mindert, um so mehr an Frequenz wachsen und ihren localen und particularistischen Charakter verlieren, welcher den neben ihnen bestehenden Realschulen ganz zufallen wird. Solche Anstalten können und müßen dann auch das Griechische als obligates Fach aufnehmen, nicht mit der eisernen Strenge, daß in besonderen Fällen nicht auch eine Dispensation stattfinden könnte, aber sie dürfen nie Stätten werden, in welchen das Umgehen des Griechischen erleichtert und gefördert wird. An solchen Anstalten, die vermöge ihres Princips mehr der Staatsfürsorge als der Gemeinde anheimfallen, wird dann auch in naturgemäßer und folgerichtiger Weise die von dem Lehrstande so vielfach vermißte und angestrebte Emancipation von der örtlichen Schulbehörde durchgeführt werden können. Die Lehrer würden unter einen Vorstand gestellt werden, welcher der Staatsbehörde, am besten einem benachbarten Gymnasialrector untergeordnet wäre, ohne daß deshalb eine Cognition und Theilnahme der Gemeindebehörden an der in ihrer Mitte befindlichen und zum Theil aus ihren Mitteln unterhaltenen Anstalt ausgeschlossen würde. Wir meinen, durch solche, sorgfältig gepflegte, wohl ausgestattete und würdig gestellte größere Lateinschulen würde dem Gemeinwesen besser gedient, als durch die kleinen, ärmlichen, obscuren Anstalten, an welchen die Lehrer unter anstrengender Arbeit ihre besten Jahre und Kräfte opfern, die für ihren Beruf so nöthige Frische und Freudigkeit verlieren und in einer unwürdigen und vergessenen Stellung verkümmern. **Hirzel.**

*) Ganz dieselbe Bemerkung wird hinsichtlich der kleinen lateinischen Schulen in Holland gemacht; s. d. Art. Holland S. 575 und 578: „Man muß durchaus verlangen, daß die kleinen, ungleich über das Land vertheilten lateinischen Schulen verschwinden, um Progymnasien — hauptsächlich aber um Anstalten Platz zu machen, die den Mittelschulen Belgiens oder den Real- und Bürgerschulen Deutschlands entsprechen."

In Sachsen sind die kleinen lateinischen Schulen auf dem Lande fast alle eingegangen.

Lateinische Schule. Zweiter Artikel. Die lateinischen Schulen in Württemberg sind, wie der vorhergehende Artikel zeigt, ein Vermächtnis der Reformation, und zwar ein Vermächtnis, das in unserer Heimat, wie es scheint, treuer bewahrt worden ist, als in irgend einem anderen Lande. Thiersch hat in seinem Werk „Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts“ ꝛc. Th. I. 1838 den württembergischen lateinischen Schulen bekanntlich ein glänzendes Zeugnis ausgestellt und die Ueberzeugung ausgesprochen, daß sie „als das Kleinod unter allen Schätzen auf dem Gebiet der gelehrten Schulen in Deutschland zu bewundern seien“ (S. 218); auch haben württembergische Anschauungen auf die analogen Gestaltungen im bayrischen Schulwesen allem Anschein nach ziemlichen Einfluß gehabt. Wenn nun auch jenes Lob nach der Ansicht derer, welche unser Schulwesen aus längerer Erfahrung kennen, etwas zu überschwenglich lauten mag, so hoffen wir dennoch, es sollte dem Zwecke dieses Werkes nicht zuwiderlaufend gefunden werden, wenn wir dieser für das Schulwesen hauptsächlich Württembergs charakteristischen Institution eine eingehendere Schilderung widmen und den Versuch machen, in Bezug auf die Zukunft der kleineren lateinischen Schulen eine von der im vorhergehenden Artikel dargelegten abweichende Ansicht zu begründen. Suchen wir uns zuerst das Bild einer zweiclassigen lateinischen Schule vor das Auge zu stellen. Sie hat durchschnittlich etwa 40 — 50 Schüler in 6 Jahrgängen unter zwei Hauptlehrern, zu denen an manchen Orten noch ein Hülfslehrer aus der Zahl der Volksschullehrer für Singen und Schönschreiben kommt. Sind nun die Hauptlehrer tüchtige, ihrem Amte gewachsene Männer, welche zusammen passen und auch die Realien gut zu vertreten geeignet sind, so stehen die Jahrgänge der Schüler denen in den entsprechenden Gymnasialclassen in den Hauptfächern wesentlich gleich. Der Lehrplan wird in der unteren Classe etwa folgendermaßen gestaltet sein: Latein 16, Deutsch 3, Religion 3, Rechnen 4, Geographie 2, Schönschreiben 2, in der oberen: Latein 16, Griechisch 6, Französisch 2, Deutsch 1, Religion 2, Rechnen 2, Geschichte und Geographie 2, Schönschreiben 1, Singen 1 Stunde. Vor 1841 kam noch das Hebräische dazu, doch nur in Privatstunden. Wenn neben der lateinischen Schule eine Realschule besteht, so giebt vielleicht der Reallehrer Rechnen und Französisch in der Latein-, und dafür der Präceptor, welcher meistens Theologie studirt hat, Religion, Geschichte und Geographie in der Realschule. Zuweilen haben die Lateiner auch ein paar Stunden Unterricht in der Geometrie, und in den meisten Orten, jedoch nur facultativ, im Zeichnen. Es unterscheidet sich also der Lehrplan von dem der Gymnasien insgemein dadurch, daß dem Latein etliche wöchentliche Stunden mehr, dem Französischen und den sogenannten Realien etliche weniger gewidmet sind. Das Plus beim lateinischen Unterricht wird aber in Wahrheit zu einem bedeutenden Minus, wenn man bedenkt, daß in jedem Fall mehrere Altersclassen beisammen, also mehrere Abtheilungen zugleich zu unterrichten sind. Hierin liegt nun eine Hauptkunst tüchtiger Präceptoren und fast möchte ich sagen, zugleich der Schlüssel zu dem Räthsel, wie es kommt, daß scheinbar mangelhaft organisirte Schulen doch wirklich Bedeutendes leisten und mit scheinbar vollkommener organisirten erfolgreich concurriren können. Die Unterrichtsfächer nämlich, welche die geistige Bildung der Jugend tiefer gründen und auch in die sittliche Erziehung tiefer eingreifen, das sind die, welche ihrer Natur nach das Wissen und das Können gleichmäßig fördern und ohne ernste, selbstthätige Arbeit von Seiten des Schülers gar nicht ordentlich betrieben werden können, d. h. Sprachen und Mathematik. Hat ein Lehrer in diesen Fächern nur Eine Altersclasse zu unterrichten, so ist er mindestens in Versuchung, umständlich zu werden, zu dociren und einen Theil des Unterrichts, nämlich die eigene Uebung der Schüler, außerhalb der Schulzeit fallen zu lassen, während derjenige, welcher mehrere Altersclassen zugleich vor sich hat, eben dadurch genöthigt ist, seinen Unterricht zu concentriren und mit der intensivsten Geistesthätigkeit zu ertheilen, gespannte Aufmerksamkeit zu fordern und auf zweckmäßige Selbstbeschäftigung für diejenigen zu denken, welche er im Augenblick nicht selbst unterrichtet.

Dieser wird von selbst auf den richtigen didaktischen Grundsatz geführt, der sich in folgender Regel ausdrücken läßt: Lehre so wenig als möglich, aber sorge, daß deine Schüler soviel als möglich lernen.

Durchschnittlich wird also zu erwarten sein, daß die Schüler solcher kleinen lateinischen Schulen mehr daran gewöhnt sind, jedes Wort des Lehrers scharf aufzufassen, den Unterricht selbstthätig zu verarbeiten und das Gelernte mit eigenem Urtheil anzuwenden, als Knaben in Gymnasialclassen mit einjährigen Cursen. Das Beisammensein von drei Jahrgängen bildet nur für den Anfang eine größere Schwierigkeit, nach einiger Zeit pflegt sich die Möglichkeit zu ergeben, die besseren Schüler der mittleren Abtheilung zu der ersten zu nehmen, die schwächeren zur dritten und so die Zahl der Abtheilungen auf zwei zurückzuführen. Im Rechnen kann ein gewandter Lehrer drei Altersclassen von Schülern zugleich unterrichten; in Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie sind die Lernstufen nicht so scharf unterschieden, daß es nicht zuläßig wäre, alle Jahrgänge zusammenzunehmen; wenn infolge davon eine Abtheilung die Geographie von Amerika vor der von Europa bekommt u. s. f., so ist das und Aehnliches immerhin nicht ganz naturgemäß, aber doch kein großer Nachtheil. Aber der jüngere Knabe hat den älteren im beständigen Zusammenleben vor sich, sieht und hört täglich, wie weit er ihm voraus ist, lernt wohl gelegentlich manches von ihm und streckt sich überhaupt zu ihm empor, wie umgekehrt die jüngeren als Zeugen und Nacheiferer die älteren Schüler anspornen oder auch beschämen. Ist somit das, was die Schüler solcher kleinen lateinischen Schulen erreichen, denn doch befriedigend, so fragt es sich weiter: sind denn aber die Lehrer derselben, die Präceptoren, nicht gleichwohl übel daran? Arbeit haben sie allerdings nicht wenig, vom Morgen bis zum Abend. Führen wir uns einmal den Arbeitstag eines württembergischen Präceptors und seiner Schüler vor. Morgens um 7 Uhr versammeln sich die beiden Classen im größeren Lehrzimmer und singen zuerst ein paar Verse aus einem geistlichen Lied. Wenn eine Schulorgel oder ein Harmonium vorhanden ist, so wird von einem der Lehrer oder der Schüler dazu gespielt. Dann liest ein Lehrer ein ausgewähltes Stück aus der Bibel, langsam, so daß es sich selbst erklärt, oder wo es nöthig ist, mit kurzen Erläuterungen. Ein Schüler spricht sofort das Gebet und diejenige Classe, welche ihr Zimmer nicht hier hat, geht nun in das ihrige, welches vielleicht durch eine offene Thüre mit dem ersten verbunden ist. Die Classe des Präceptors sei in zwei Abtheilungen getheilt. Der Lehrer dictirt, wenn es der Prolocotag ist, ein deutsches Thema, welches die älteren Schüler alsbald lateinisch schreiben (excipiren), die jüngeren nachher in der Classe (ohne Wörterbuch und Grammatik) ins Lateinische übersetzen. Die erste Abtheilung giebt ihre Prolocoarbeiten ab und nimmt den Cäsar oder eine Chrestomathie aus Livius oder Cicero vor; zuerst wird das Pensum der vorigen Stunde wiederholt, dann weiter übersetzt. Um 9 Uhr giebt die zweite Abtheilung ihre einstweilen gefertigten Arbeiten ab; dann viertelstündige Pause, in welcher die Schüler sich auf dem Hofe herumtreiben und ihr Brod essen, der Lehrer ebenfalls etwas genießt. Nachher deutscher Unterricht: der Lehrer liest ein Stück aus dem Lesebuch vor und läßt es dann auch von einzelnen Schülern lesen, erläutert den Inhalt, vielleicht auch, wenn es Verse sind, die poetische Form, das Metrum, und lernt zum Schlusse in Gemeinschaft, ja im Wetteifer mit den Schülern Vers um Vers auswendig; prosaische Stücke läßt er, nachdem die Bücher der Schüler geschlossen worden sind, mündlich möglichst wortgetreu oder nur dem Hauptinhalt nach wiedergeben; alle 4—6 Wochen einmal wird statt dessen ein corrigirter Aufsatz den Schülern zurückgegeben, wobei der Lehrer die bemerkenswertheren Arbeiten vorliest, Lob und Tadel vertheilt, Fehlerhaftes zur Besprechung bringt; zuletzt giebt er etwa eine neue Aufgabe mit mehr oder weniger Andeutungen über die Behandlung derselben. In der vierten Vormittagsstunde kommt das Griechische an die Reihe; die Nichtgriechen haben indessen lateinische oder französische Aufgaben zu lernen oder zu schreiben. Die jüngeren Schüler sagen die aufgegebenen griechischen

Formen her und hören dann beim Uebersetzen der älteren aus der griechischen Chrestomathie zu oder schreiben ein Stück aus einem Uebungsbuch griechisch. Zum Schlusse der Stunde werden noch ein paar deutsche Sätze zur Einübung syntaktischer Regeln dictirt, welche die erste Abtheilung griechisch niederschreibt und sogleich vorliest, damit die Fehler berichtigt werden können. Um 11 Uhr fängt der Präceptor an, die Proloco zu corrigiren, die meisten Schüler haben frei, die Landexamenscandidaten (s. d. Art. Landexamen) arbeiten noch etwas für sich im Schulzimmer unter der Aufsicht des Lehrers. Die Mittagsstunde versammelt einen Theil der Schüler, die, welche dem Präceptor von auswärts übergeben sind, die „Kostgänger", an seinem Tische, welchen die Frau Präceptorin mit einfachen, aber, wenn sie, wie sie's doch zu sein pflegt, eine liebreiche Hausmutter ist, reichlichen Speisen besetzt. Nachher tummelt sich die fröhliche Schaar bis zwei Uhr auf dem freien Platz vor der Schule oder sonst wo im Städtchen. Von 2—4 Uhr Nachmittagsschule; zuerst arbeitet der Lehrer mit der jüngeren Abtheilung, etwa in Cornelius Nepos, während die älteren Knaben ein Stück aus Roths lateinischen Stilübungen schriftlich übersetzen oder auch eine Numer aus dem darauf berechneten Anhang in lateinische Verse verwandeln; nachher haben beide zusammen Unterricht in der Geschichte; der Lehrer liest z. B. ein Stück aus Roths griechischer oder aus Kohlrauschs deutscher Geschichte vor und läßt es dann von einzelnen nacherzählen, hört wohl auch ein Pensum aus Hirzels chronologischen Tabellen ab. Beide Classen versammeln sich wieder, um mit gemeinschaftlichem Gesang und Gebet die Schule zu schließen. Die öffentlichen Lectionen sind zu Ende, das Vesperbrod wird verzehrt; in der heißen Jahreszeit erst, nachdem die Lehrer ihre Zöglinge ins Bad im nahen Fluß geführt haben, der nachher sie selbst aufnimmt und erfrischt. Um 5 Uhr kommen Lehrer und Kostgänger, vielleicht auch Aufsichtszöglinge aus dem Städtchen, wieder ins Schulzimmer, jener um die Correcturen zu besorgen, die Pensa des folgenden Tages vorzubereiten, für sich zu studiren, diese um ihre Hausaufgaben zu fertigen, die in Memorirübungen, Präparationen, Niederschreiben des Exponirten u. dgl. bestehen. An ein paar Abenden in der Woche werden wohl auch noch ein vierzig Verse aus dem Metamorphosen (ohne Vorbereitung) gelesen und übersetzt, am Samstag Abend die bemerkenswerthesten Sachen, die im Lauf der Woche vorgekommen, wiederholt und nöthigenfalls noch einmal durchgesprochen. Von 7—8 Uhr läßt an vielen Orten der Lehrer die Schüler turnen. Zwischen dem Abendbrod und dem Abendgebet und Schlafengehen sitzen die Kostgänger auf den Bänken vor dem Hause, singen Turn- und Vaterlandslieder, erzählen von ihrer Heimat, von der letzten Turnfahrt, oder sie theilen sich in zwei Partieen und führen die Kämpfe zwischen Hannibal und Scipio, die Schlachten Alexanders oder Cäsars auf. Daß die Zöglinge dabei geistig und körperlich gedeihen, sieht man ihrem munteren Treiben an. Aber auch der Lehrer verkümmert nicht; er erwirbt sich Gewandtheit im Unterrichten, Sicherheit im Stoff, insbesondere in der Grammatik, und benützt die Zeit zu seiner eigenen Fortbildung um so eifriger, je sparsamer sie ihm zugemessen ist; durch den nahen Verkehr mit seinen Zöglingen gewinnt er an pädagogischer Einsicht und Erfahrung, sie werden ihm gleichsam ein erweiterter Familienkreis, und die erzieherischen und didaktischen Erfolge, die er mit den einzelnen erreicht, wenn einer z. B. im Landexamen gut besteht, erregen das Interesse des ganzen Hauses und werden von allen mit gemeinsamer Spannung erwartet, mit gemeinsamer Freude gefeiert. Er erzieht sich freilich, wie einmal die Menschen sind, nicht lauter dankbare Schüler, aber in der dauernden Anhänglichkeit der besseren Naturen, dem Danke vieler Eltern, der ermunternden Anerkennung der Behörden liegt ein Lohn, der ihm selten entgehen wird. Und die Männer, die sich in diesem engen Kreise bewähren, finden sich in ihrem Berufe oftmals so befriedigt, daß sie bis ins höhere Alter ihm treu bleiben, als Träger und Fortbildner der guten alten, traditionellen Methode, auf deren Beispiel das nachwachsende Geschlecht achtet, und die höher strebenden unter ihnen können durch die Pforte der Professoratsprüfung an die höheren

Classen der größeren Anstalten übergehen, wo ihre Gründlichkeit dem sonst nicht seltenen Streben, die akademische Lehrart zu anticipiren, zum heilsamen Gegengewicht wird. Bewahrt auch das Zusammenleben mit mehreren Collegen sicherer vor Einseitigkeit, so bilden sich erfahrungsgemäß an kleinen Schulen leichter charaktervolle Lehrerindividualitäten; erhält in einem glücklich zusammengesetzten Lehrercollegium der einzelne durch das wissenschaftliche Streben und die pädagogische Erfahrung der andern vielfache Anregung, so hat dagegen der Lehrer auf dem Lande zwar nur Einen Collegen, aber vielleicht einen Mann, der mit ihm ganz harmonirt, der sein Freund ist, oder er steht auch nicht unter dem ermattenden Einfluß eines ungünstig zusammengesetzten Collegiums, wie sie eben auch vorkommen können, dessen Mitglieder vielleicht theilweise ohne pädagogisches Interesse, übersatt, verdrossen sind, die ihnen anvertrauten Seelen nicht auf dem Herzen tragen, den Schwerpunct ihrer Interessen und Bestrebungen außerhalb der Anstalt finden oder gar in Zwietracht und Händeln leben und bei jeder Gelegenheit an einander auffahren; erhöht dort das Zusammenwirken mehrerer die Wirksamkeit der einzelnen Kraft, so ist hier die Einheitlichkeit der Wirkung von vornherein nicht erst in Frage gestellt; hat dort der einzelne an Schuld und Verdienst des Erfolgs nur geringeren Antheil, so macht hier das Bewußtsein der ungetheilten Verantwortlichkeit das Gefühl der Mängel empfindlicher, die Warnehmung des Gedeihens lohnender und die Freude über ein wirklich erreichtes Ziel höher. Auch die Lage der Präceptoren hat somit ihre Lichtseiten und um ihretwillen soll man die kleinen lateinischen Schulen nicht aufheben. Aber sollte man sie um der Bedürfnisse der Schüler willen aufheben und in Realschulen verwandeln? Es ist dies eine um so schwierigere Frage, je verschiedener die Interessen sind, welche sie berührt. Bestimmen wir vor allem die Natur der Realschulen, von denen die Rede sein kann. An eine Realschule in norddeutschem Sinn ist ja natürlich nicht zu denken, dort benennt man mit diesem Namen ganz andere Anstalten; es sind kleine ein- oder zweiclassige Schulen für Knaben vom 8. bis 14. Jahre, was man in Preußen Stadtschulen, vielleicht höhere Stadtschulen nennen würde. Der Lehrplan unterscheidet sich von dem der lateinischen Schulen dadurch, daß etwa die eine Hälfte der dort den classischen Sprachen zugewendeten Zeit dem Französischen, die andre den Realien zugelegt wird; Geometrie, welche nur einzelne lateinische Schulen haben, ist auf allen Realschulplänen, auf manchen auch Physik; in Geschichte und deutscher Sprache müßen die Realschüler nothwendig mehr Stunden haben, wenn sie mit den Lateinern auch nur einigermaßen gleichen Schritt halten wollen, abgesehen von andern Gründen schon darum, weil diese den für dieses Alter verständlichsten Theil der Geschichte, die alte, in Hauptpartien aus den Quellen, also in viel concreterer und fruchtbarerer Weise, kennen lernen, aus Nepos, Cäsar, Livius und der griechischen Chrestomathie, und weil sie die Schätze der Muttersprache zu heben durch das viel reichlichere, vielseitig bildende Uebersetzen aus den alten und in die alten Sprachen weit mehr geübt werden; in neuerer Zeit werden an nicht wenigen Schulen dem Zeichnen so viele Stunden gewidmet, daß der Reallehrer selbst den Kopf schüttelt. Die Schülerbevölkerung steht durchschnittlich um eine Schichte tiefer als in der lateinischen Schule, da die Beamten und diejenigen, welche sich zu den „Honoratioren" zählen, für ihre Kinder insgemein die lateinische Schule suchen, Handwerker dagegen, denen diese zu vornehm gewesen wäre, der gewöhnlichen Volksschule den Rücken kehren und sich zur Realschule wenden. Die Lehrer, größtentheils ursprünglich dem Volksschullehrerstande angehörig, haben ihre weiteren Studien in der Regel auf der polytechnischen Schule gemacht; Reallehrer von akademischer Bildung werden fast ausnahmslos nur an größeren Anstalten zu finden sein. Das Resultat im ganzen ist nach meinen Beobachtungen ungefähr folgendes: wenn wir, wie billig, die oberen Schüler einer guten lateinischen mit den oberen Schülern einer guten Realschule vergleichen, so sind die ersteren an geistiger Bildung, an Gewandtheit im Denken und Sprechen den letzteren entschieden überlegen, die Realschüler haben gewöhnlich als Ersatz für die alten Sprachen die Geometrie voraus, vielleicht

auch in den andern Realien und im Französischen ein kleines Mehr an positiven Kenntnissen, das aber freilich später sich bald vollends ausgleicht, denn in der Fortbildungsschule holen unter obiger Voraussetzung die gewesenen Lateiner die gewesenen Realschüler gewöhnlich bald ein. Von den im Vorhergehenden liegenden Gründen dieser Erscheinung will ich nur einen hervorheben: der lateinische Elementarunterricht ist nach meiner Meinung ungleich bildender, ungleich geeigneter, das Sprachbewußtsein zu entwickeln, die Sprachkraft und damit die Denkkraft zu stärken, als der französische. Natürlich, denn für den Schüler sind die Beugungsformen weit schärfer ausgeprägt, die syntaktischen Formen ein klareres Abbild der Denkformen, als hier, und die Schwierigkeiten nehmen in steigendem Maße das Auffassungs- und Urtheilsvermögen in Anspruch, während im Französischen die ersten Schwierigkeiten in der Aussprache liegen und hauptsächlich das Gehör und die Sprachwerkzeuge beschäftigen. Was nun aber den materiellen Nutzen betrifft, so täuscht man sich gar oft, indem man folgendermaßen calculirt: Das Latein ist für meinen Sohn unnütz, denn wo spricht man denn Latein? Das Französische dagegen ist die allgemeine Verkehrssprache. Ja, nur lernt kein Realschüler bis zum 14. Jahr so viel Französisch, um ohne weiteres im Verkehr des Lebens davon Gebrauch machen zu können, abgesehen davon, daß denn doch die allerwenigsten von unsern Handwerkern wirklich die französische Sprache praktisch nöthig haben; kommt aber ein guter Lateiner und ein guter Realschüler nachher auf eine höhere Anstalt oder in ein Land, wo man französisch spricht, so wird die Solidität der sprachlichen Grundlage bei beiden eine Probe zu bestehen haben, um deren Ausfall mir nicht bange ist. Von den naturwissenschaftlichen und mathematischen Kenntnissen aber wird das oben zugegebene Mehr dem Realschüler in der Praxis keinen nennenswerthen Voraus vor dem Lateiner verschaffen; denn das Beste und eigentlich Fruchtbare, was in diesen Disciplinen erreicht werden kann, fällt doch jenseits der betreffenden Altersgrenze.

Unsere niederen Realschulen sind mit in der Absicht gegründet worden, daß sie ihre Schüler besser als die lateinischen Schulen für „das Geschäft" vorbereiten sollten; schon diese Absicht möchten wir nicht gutheißen, denn bei der in Frage stehenden Altersstufe liegt die wichtigste Aufgabe noch in der allgemein menschlichen Bildung; aber die Absicht selbst wird verfehlt, eben infolge davon, daß der unterscheidende Stoff der lateinischen Schule in näherer Verwandtschaft mit dem Geist und Gemüth des Knaben steht und zur Weckung seines Geistes, zur Bildung seines Gemüths mehr beiträgt, als der spezifische Stoff der Realschule.

Nach dem Bisherigen sehen wir die lateinischen Schulen nicht bloß als Unterbau für die Gymnasialstudien an, sondern sie führen zugleich diejenigen, deren Schullaufbahn im 14. Jahr wesentlich zu Ende geht, zu einem gewissen Abschluß ihrer Bildung. Es wäre auch nach unserer Ansicht schlimm, wenn es anders wäre; denn auf die 4125 Schüler aller Arten von lateinischen Schulen in Württemberg kamen im J. 1854 nur 132 Abiturienten; wenn also nur die Universität das richtige Ziel der lateinischen Schule ist, so erreicht die weit überwiegende Mehrzahl ihr Ziel nicht. Es ist aber für diese Mehrzahl, wie oben gezeigt, in der lateinischen Schule nicht schlechter gesorgt, als in der Realschule, wenn auch die gewonnene Bildung der Qualität nach nicht ganz die gleiche ist. Eine höhere Bildungsstufe kann auf dem einen wie auf dem andern Wege nur dann erstiegen werden, wenn die Schullaufbahn weiter fortgesetzt wird. Eben in dieser Hinsicht tritt nun aber ein wichtiger Unterschied ein. Für einen guten Realschüler ist der Weg zu classischer Bildung und zum Studiren, wenn der Fall nicht ein ganz außergewöhnlicher ist, im 14. Jahr so gut wie verschlossen; er kann die Lateinschüler im Lateinischen und Griechischen nur mit Opfern an Zeit, Kraft und Geld, welche fast alle zurückschrecken, noch einholen; der Lateinschüler dagegen kann vom genannten Zeitpunct an die realistische Laufbahn ohne bedeutende Schwierigkeiten immer noch einschlagen; ein Fehlgriff in der Berufswahl kann von diesem mit leichter Mühe, von jenem fast nicht mehr gut gemacht werden.

Weiter folgt aus dem Gesagten, daß für die Interessen der Mehrzahl, welche mit der Confirmation die Schule verläßt, nicht nur durch eine kleine Real-, sondern auch durch eine kleine Lateinschule, soweit es überhaupt möglich ist, gesorgt wird, daß dagegen diejenigen, welche sich den Weg zu wissenschaftlichen Studien offen halten möchten, durch die erstere benachtheiligt werden. Die Rücksicht auf die evangelischen Geistlichen und die Beamten der Stadt und des Rayons, welche ihre Söhne studiren lassen möchten, sowie auf die Eltern aus dem Bürgerstande, welche einem talentvollen Sohne dieselbe Bildung zu geben wünschen, fallen unter diesen Umständen doch schwer ins Gewicht; die Beamtenlaufbahn soll auch den Söhnen der niederen Stände in möglichster Allgemeinheit möglich bleiben; mancher treffliche Mann, der dem Staat und der Kirche ersprießliche Dienste geleistet, ja dem schwäbischen Stamme Ehre gemacht hat und zu seinen Zierden gehört, hätte die wissenschaftliche Laufbahn nicht eingeschlagen und nicht einschlagen können, wenn nicht die kleine lateinische Schule seines Geburtsorts ihn die ersten Stufen derselben hinangeführt hätte.*) Auch für diejenigen Eltern, welche ihre Söhne in die Kost geben müßen, ist die Benützung solcher Schulen durch die größere Wohlfeilheit der Lebensmittel in kleineren Städten und infolge dessen die niedrigeren Kostgeldsansätze erleichtert. Würden nun diese in Realschulen verwandelt, so würde damit die Universitätsbildung für viele nur mit größeren Kosten erreichbar, also erschwert, und ein Zug in der Charakteristik von Württemberg, die große Zahl solcher geistigen Brennpuncte von kleinem Umfang, aber zuweilen unverhältnismäßig intensiver Wirkung, würde mehr und mehr zurücktreten.

Wir sprachen im Bisherigen vorzugsweise von zweiclassigen Schulen. Beschränkter sind freilich die Verhältnisse der einclassigen, und die Männer, welche auch an solchen noch erfreuliche Ergebnisse erzielen, verdienen unsere besondere Hochachtung; eine Art Vorschule, die ein Volksschullehrer neben seinem Hauptamte leitet, nimmt ihnen ja doch in der Regel einen Theil der umfangreichen Arbeit ab. Aber durch Verwandlung in eine einclassige Realschule wäre mit nichten geholfen; der überbürdete Lehrer wäre dann nur statt eines Präceptors ein Reallehrer und die Leistungen der Schüler wären nicht minder ungenügend, wenn sie im Französischen, als wenn sie im Lateinischen hervorträten.

Sind zwei einclassige Schulen, eine Real- und eine Lateinschule, die wegen Unzulänglichkeit der Mittel nicht erweitert werden können, in einem Städtchen, so würden wir rathen, lieber eine zweiclassige Lateinschule daraus zu machen, in deren Lehrplan die Bedürfnisse künftiger Gewerbtreibenden thunlichste Berücksichtigung fänden. An den meisten Orten würde freilich, wie die Strömung der neueren Zeit ist, wenn nicht in dem stiftungsmäßigen Charakter der Lateinschule ernstliche Schwierigkeiten liegen, ein solcher Rath bei der Mehrzahl der Betheiligten wenig Eingang finden; es kommt bei einer Waare nicht immer nur auf die Qualität, sondern auch auf die von dem Geschmack der Abnehmer bedingte Nachfrage an, und die Mehrheit behält zuweilen Recht, auch wenn sie Unrecht hat.

*) Man wird sagen können, daß von den Männern, die sich in Württemberg in Staats-, Kirchen-, Schul- und Gemeindeämtern hervorgethan haben und hervorthun, mindestens die Hälfte in den kleinen lateinischen Schulen des Landes ihre erste Bildung empfangen habe. Viele derselben würden zwar, wenn die lateinische Schule ihres Städtchens nicht bestanden hätte, größeren Anstalten übergeben worden sein, aber viele, sehr viele auch nicht. Ich habe mir theils aus den vortrefflichen, vom statistisch-topographischen Bureau herausgegebenen Beschreibungen der württembergischen Oberämter, theils durch gefällige Mittheilungen der Lehrer an solchen Schulen ein Verzeichnis der namhafteren ehemaligen Zöglinge unserer lateinischen Schulen angelegt, welches eine überraschend große Anzahl von Namen bedeutender Männer enthält. Um des Raumes willen muß ich mich auf die Namen der Hervorragenden beschränken. Ich nenne aus vorigen Jahrhunderten: von Theologen Jac. Andreä († 1590), den Orientalisten W. Schickard († 1635), Joh. Val. Andreä († 1654), Kanzler Joh. Ad. Osiander († 1697), Hofprediger und

Wir sind bei unserer Vergleichung auf beiden Seiten von der Voraussetzung wackerer Lehrer und wackerer Schüler ausgegangen; ein entgegengesetztes Verfahren läßt zu keinem reinen Resultate kommen. Das Publicum zieht freilich oft, wo ein Präceptor und ein Reallehrer von ungleicher Qualität neben einander sind, hieraus einen Fehlschluß auf die ganzen Schulgattungen. Gering begabte oder unfleißige Schüler aber zeugen, wo die Lehrer ihre Schuldigkeit thun, nicht gegen die Schule, sondern gegen sich selbst. Präceptoren und Reallehrer mögen fortfahren mit einander zu wetteifern, wer zur Förderung der wirklichen Wohlfahrt und Ehre unseres theuren Heimatlandes den werthvolleren Beitrag giebt. **Schmid.**

Lateinische Sprache, s. am Ende des Buchstaben L.

Launenhaftigkeit. Wenn ein Gefühl, sei es ein freudiges oder trauriges, erhebendes oder niederdrückendes, das Gemüth so afficirt, daß es zur Stimmung wird, welche das ganze Thun und Lassen zeitweilig bestimmt und ihm eine besondere Färbung giebt, so entsteht der Gemüthszustand, den wir „Laune" nennen. Wir sprechen von einer frohen und heiteren, wie von einer trüben und mürrischen, von einer guten und einer bösen Laune. Da das Kind noch ganz den augenblicklichen Eindrücken hingegeben

Hofprediger Liederdichter Tafinger († 1757), Urlsperger († 1772), den Theosophen Oetinger († 1775); von Rechtslehrern Kanzler Braßberger († 1581), Prof. Harpprecht († 1639), Canz († 1773), Balth. Haug († 1792), dann Kanzler Löffler († 1638), Geheimrath Bilfinger († 1750), von Naturforschern, Mathematikern und Aerzten Schegk, Prof. der Medicin und Philosophie († 1587), den Astronomen Möstlin, Keplers Lehrer († 1631), Joh. Kepler († 1630), Weitbrecht, Prof. der Physiologie und Anatomie in Petersburg († 1747), den Augenarzt Mauchardt († 1753), den Botaniker Jos. Gärtner († 1791), endlich den Kriegshelden Seb. Schärtlin von Burtenbach (1577), den niederländischen Admiral Bürkle († 1697); im gegenwärtigen Jahrhundert gestorbene Theologen und Philosophen: Prälat Magnus Fried. Roos († 1803), den bayrischen Consistorialrath Niethammer († 1848), den Orientalisten Kanzler Schnurrer († 1821), Prälat E. G. Bengel († 1826), Prälat Abel († 1829), den Kirchenhistoriker Plank in Göttingen († 1833), den Philologen und Mathematiker Wurm († 1833), Kirchenrath Paulus in Heidelberg († 1851), den Theologen Chr. Fr. Schmid († 1852), den Philosophen Eschenmayer († 1852), Schnekenburger, gest. als Prof. d. Theol. in Bern, Ephorus Wunderlich († 1843), den Philosophen Schelling († 1854), die Mathematiker Pfleiderer († 1821) und Hauber († 1854), den Redacteur der Allg. Zeitung Mebold († 1854), die Historiker A. E. Schlözer († 1809), K. Jul. Weber, Verf. der Geschichte der Möncherei († 1832), O. Abel in Bonn († 1854), Gfrörer († 1861), von Dichtern und Malern: Schlotterbeck († 1820), Hölderlin (1843), Ludw. Bauer († 1845), von Juristen: Prof. Malblanc († 1828), Präsident Bolley († 1847), Obertribunalrath Teuffel (1854), von sonstigen höheren Staatsdienern und Staatsmännern: Finanzminister Weckherlin († 1828), Geh.-Rath Wächter († 1829), Vicepräsident Zahn († 1830), Finanzminister Herzog († 1832), Graf Reinhard, Pair von Frankreich († 1837), Director Werner († 1848), Geh.-R. Kapff († 1850), Geh.-R. Pistorius (1856), Geh.-Rath Gros († 1840), Finanzminister Gärttner († 1861), Finanzminister Herdegen († 1861), Finanzminister Knapp († 1861); Aerzte und Naturforscher: die Botaniker Köhlreuter († 1806), K. W. Hochstetter († 1811), den Botaniker J. G. Kerner († 1830), Leibarzt Teuffel in Karlsruhe († 1847); von jetzt lebenden: die Prälaten Mehring und Kapff, Oberconf.-Rath Stirm, Ephorus Bäumlein, Generalsuperintendent W. Hoffmann in Berlin, Inspector Josenhans in Basel, Prof. Dorner in Berlin, die Proff. Oehler, Beck, Palmer in Tübingen, den Historiker Stälin; Juristen und höhere Staatsdiener: Staatsrath Präsident Römer, Staatsrath Director Reinhard, Geh.-Rath Wächter in Leipzig, Staatsrath Friz, Geh.-Rath Mohl, Staatsrath Siegel, Präsident Ergenzinger, die Directoren Honold, Renner, Sautter; Aerzte und Naturforscher: Staatsrath Ludwig, Prof. Rapp, Oberstudienrath Kurr, den Chemiker und Jugendschriftsteller Zeller. Von ehemaligen Zöglingen katholischer Schulen führe ich nur einige der bekanntesten Namen aus neuerer Zeit an, von Theologen: † Möhler, † Hitzfelder, Kuhn, Mack, von Männern des Kirchenregiments: Generalvicar Oehler, Domcapitular Ritz, Domcapitular Faulhauer, Director Schmidt, von Schulmännern † Rector Bucher von Künstlern Hofmaler Gegenbaur.

ist, weder festbestimmte Vorstellungs- noch Gefühlskreise besitzt, auf welche sich die Gefühlserregung vertheilen könnte, so füllt jede angenehme oder unangenehme Empfindung momentan sein Gemüth aus, und daß es in diesem Augenblicke weint, im folgenden wieder lacht, ist ganz natürlich. Aber ebenso natürlich ist es, daß es keinem Unlustgefühle nachhängt, daß es noch keine „Launen", sondern nur Eine Laune, den Frohsinn (vgl. d. Art.) habe, der recht eigentlich sein Lebenselement ist. Wenn es aber Grillen fängt und übler Laune sich hingiebt, so ist dies ein krankhafter und fehlerhafter Zustand, der durchaus bekämpft und fern gehalten werden muß. Der Launenhafte ist in seinen Stimmungen ungleich und unzuverläßig, der Wechsel derselben hängt von Zufällen, von Kleinigkeiten ab, die ein Dritter gar nicht ahnen oder voraussehen kann, und ein solcher Mensch kann ohne irgend genügenden Grund heute mürrisch, widerhaarig, sogar grob, und morgen höchst liebenswürdig sein. Nicht sowohl das Wunderliche, als vielmehr der unmotivirte Wechsel stempelt die Launenhaftigkeit zum Fehler. Zur Verhütung der Launenhaftigkeit beim Kinde ist schon die Art wichtig, wie man seine ersten Bedürfnisse befriedigt. Einerseits kann, wenn das Kind mit seinem Begehren zu lange hingehalten oder gar nicht beachtet wird, leicht ein Gefühl der Schwäche und Unlust sich im Gemüthe festsetzen; andererseits kann aber auch, wenn man allzuängstlich jeden Laut und jede Bewegung des Kindes beachtet, der selbstsüchtige Trieb entstehen, durch Schreien zu commandiren und den Einfluß auf die Erwachsenen geltend zu machen. Da sich aber bald die Unmöglichkeit herausstellt, jedem Verlangen zu willfahren, so wird dann durch die getäuschte Erwartung das in jeder Begierde vorvorhandene Unlustgefühl um so mehr verstärkt, als der kleine Mensch nicht gelernt hat, an sich zu halten und wider das Unangenehme zu reagiren. Kinder reicher Eltern, die schon in der Wiege von einer Menge dienstbarer Geister sich umgeben finden, zeigen sich auch am meisten zur Launenhaftigkeit geneigt. Indem man sie dermaßen mit Spielsachen überschüttet, daß der Besitz seinen Reiz verliert und sie am Ende selbst nicht mehr wissen, was damit anfangen, da sie bei dem schnellen Uebergange von einem Gegenstand zum andern keinen recht lieb gewinnen können, reizt man sie zur Uebellaunigkeit, während die Aermeren, welche das Wenige hegen und pflegen und durch Selbstthätigkeit zu Vielem machen, stets zu guter Laune disponirt sind. Je selbstthätiger, desto froher ist der Mensch, darum beuge man der Uebellaunigkeit dadurch vor, daß man das Kind stets in frischer Anregung und Thätigkeit erhält. Die meisten Unarten entstehen aus Langeweile. Bleiben die leiblichen und geistigen Bewegungstriebe unbefriedigt, so entsteht Unmuth und Verdrossenheit, das Gemüth wird auf sich selber zurückgeworfen und muß, wie der hungernde Magen, an sich selber zehren. Darum werden auch kränkliche Kinder so leicht launenhaft. Da mit der Kränklichkeit stets auch eine größere Empfindlichkeit verbunden ist, so behandle man sie mit zarter liebreicher Schonung, doch keineswegs mit weichlicher Nachgiebigkeit, vielmehr ist auch bei ihnen das Gefühl der eigenen Kraft zu erregen durch lobende Anerkennung ihrer Standhaftigkeit im Schmerz, sowie durch unabläßige Lenkung ihrer Aufmerksamkeit auf die Außenwelt und solche Dinge, die ihr Interesse anzuregen im Stande sind. Das kranke Kind soll nicht minder als das gesunde zur Erkenntnis kommen, daß es ein Unrecht an sich und anderen begeht, wenn es der üblen Laune nachgiebt, und dem gesunden Kinde soll man zu Gemüthe führen, daß solche Schwäche vielmehr Verachtung als Beachtung verdient. Ist Eitelkeit und Aerger über vermeintliche Zurücksetzung im Spiel, so werde die üble Laune gar nicht beachtet; sie dauert gewöhnlich nicht lange. Bei leicht erregbaren Gemüthern bedarf es von Seiten des Erziehers, wenn er rechtzeitig den Beginn der Uebellaunigkeit gewahrt, nur eines warnenden Winkes oder Wortes, um dem kindlichen Humor wieder aufzuhelfen. Auf keinen Fall dulde man öftere Wiederholung. Längere Nachgiebigkeit läßt die Launenhaftigkeit in einen schwer zu beseitigenden Hang ausarten, der nur zu gerne mit dem selbstsüchtigen Trotz und Eigensinn sich verbindet. Wie in allem verbotenen liegt ein keineswegs geringer Reiz darin, die trübe Stimmung der Umgebung zum Trotz

geltend zu machen, das unlustige mürrische Ich als den Mittelpunct zu setzen, um den sich die Außenwelt drehen soll. Tel est notre plaisir, „weil ich verdrießlich bin, bin ich verdrießlich;" je unmotivirter, desto absoluter.*) Solcher Willkür muß mit Entschiedenheit und Festigkeit entgegengetreten, es muß ihr alle praktische Bedeutung genommen werden. Dazu gehört nun freilich vor allem die Festigkeit der Erziehenden selbst, die mit ihrer Haltung, ihrer ruhigen Heiterkeit und ihrem heiteren Ernst der Haltung und dem Gleichmuth des Zöglings eine Stütze bieten müßen; sie dürfen nicht selber ihre Launen haben, so daß sie in erhöhter Stimmung nachgiebig und freigebig, in gedrückter und mismuthiger Stimmung gereizt, streng und karg sind. Sie dürfen auch (wie dies bei reizbarem sanguinischem Temperament leicht geschieht) von dem Unmuth und der Verdrossenheit des Zöglings sich nicht selber anstecken, ihre Zu- oder Abneigung nicht durch die Gemüthsstimmung desselben bestimmen lassen. Besonders gilt es, nicht bloß Strenge und Festigkeit, sondern auch herzliche Theilnahme und liebevolles Eingehen in die Individualität walten zu lassen bei jenen trübsinnigen und mürrischen, verschlossenen und zähen Gemüthern, denen es äußerst schwer wird, sich mitzutheilen und aus sich herauszukommen. Diese müßen durch milde und gütige Ansprache unter vier Augen dahin gebracht werden, daß sie sich aussprechen über das, was sie drückt, damit sie lernen, ihren Zustand sich gegenständlich zu machen und mit dem Gefühl eine bestimmte Vorstellung zu verbinden. Denn das Eigenthümliche der Laune besteht eben darin, daß das Gefühl sich vom bestimmten Vorstellungsinhalt ablöst, um auf jedes beliebige Object überzugehen. So können Misstimmungen auch eine persönliche Richtung nehmen, auf Personen sich übertragen und eine Abneigung gegen den Erzieher selbst erzeugen, wenn es diesem nicht gelingt, ein gemüthliches Verhältnis zu seinem Zögling zu gewinnen. **A. W. Grube.**

Lautirmethode, s. Leseunterricht.

Lebenslust. Lebenslustig, oder temperirter: lebensfroh nennt man denjenigen, der nicht nur im Leben sich gern der Freude hingiebt, sondern der am Leben selbst seine Freude hat, dem das Dasein an sich schon Freude macht. Die Lebenslust entspringt aus der freien ungehinderten Entfaltung der Lebenstriebe und ihrer vollen Befriedigung. Je empfänglicher die Seele ist, je leichter und schneller sie die Eindrücke der Außenwelt empfängt und verarbeitet, je kräftiger sie wieder auf diese zurückwirkt, in eigenem Thun und Schaffen, desto gehobener fühlt sie sich auch, desto mehr hat sie

*) Fenelon hat diese Launenhaftigkeit vortrefflich geschildert, indem er eigens für seinen prinzlichen Zögling die „Fabel vom Phantasten" componirte: „Was ist denn dem Melanthus Leids begegnet? Von außen nichts, alles von innen heraus. Als er sich gestern niederlegte, war er die Wonne aller Menschen, diesen Morgen schämt man sich seiner und darf ihn vor niemand sehen lassen. Schon beim Aufstehen ärgerte er sich über die Falte eines Strumpfs. Nun wird der ganze Tag stürmisch sein und jedermann darunter leiden müßen. Man fürchtet, man bemitleidet ihn; er weint wie ein Kind, brüllt wie ein Löwe. Bösartige wilde Dünste steigen ihm in den Kopf und schwärzen seine Einbildungskraft wie die Tinte an der Feder seine Finger besudelt. Rede man ihm ja nicht von den Dingen, die er einen Augenblick zuvor noch so sehr liebte. Eben deswegen, weil er sie liebte, verabscheut er sie nun. Alle Zeitvertreibe, nach denen er sich früher sehnte, machen ihm nun Langeweile; man muß sie aussetzen. Er sucht nun zu widersprechen, zu klagen und andere zu reizen, ärgert sich aber, wenn diese ruhig bleiben. Da er mit andern nicht anbinden kann, wendet er sich gegen sich selbst und beginnt zu klagen; findet auch an sich nichts mehr gut und giebt allen Muth auf. Will man ihn trösten, verdrießt es ihn. Er will allein sein und kann doch die Einsamkeit nicht ertragen. Er kommt zur Gesellschaft zurück und erbittert sich über dieselbe rc. — Was ist zu thun, man muß ebenso fest und geduldig sein, als er unerträglich ist, und es ruhig abwarten, daß er morgen wieder ebenso vernünftig werde, wie er gestern war." Die böse Laune soll aber keineswegs abgewartet, sondern als etwas böses bekämpft, niedergehalten und die Neigung zur Wiederholung soll ausgerottet werden. (Bei den schlimmeren Stadien des Uebels empfehlen wir mit Fenelon ruhiges Abwarten. D. Red.)

Lust am Leben. Unlust ist Schwäche, gehemmter Trieb, entleertes Vermögen. Da in der Jugend die Reizempfänglichkeit am größten ist, in der Kindesseele alle Processe am schnellsten und lebendigsten vor sich gehen und — weil für sie noch alles neu ist — sie nur aus dem Vollen zu nehmen braucht, die Triebe und Kräfte am frischesten sich regen, am reichsten sich entwickeln: so muß auch in der Jugend die Lebenslust am größten sein und am kräftigsten sich offenbaren. Das jugendliche Blut, weil es frischer sich erneuet und lebendiger kreist, giebt auch dem Seelenleben jene Frische, die als Lustgefühl empfunden wird und wieder fördernd auf alle psychische Functionen zurückwirkt. Die lebhafte Erregung der sensibeln Nerven geht um so schneller auch auf die motorischen Nerven über, das Gefühl wird zum Bewegungsdrang, muß sich nach außen hin gleichsam entladen — daher das oft unbändige Schreien und Toben, die unruhige und unermüdliche Beweglichkeit der Jugend. Die Erzieher sollen sich dieser Lebenslust freuen, denn sie ist ein Zeichen der Lebenskraft und Gesundheit; sie sollen nicht zu ängstlich und pedantisch sechsjährige Buben und Mädchen in die zwängende Regel äußerer Wohlanständigkeit und „feinen" Benehmens einschnüren, nicht mit tantenhafter Aengstlichkeit jede lebhafte Bewegung hemmen und über das laute ungestüme Wesen erschrecken. Mit übereilter und unvorsichtiger Unterdrückung der Aeußerungen der Lebenslust drückt man auch das Leben selber nieder und macht die Jugend auch zum Guten verdrossen. Daß die Erzieher in die Jugendlust und Lustigkeit eingehen sollen, daß der Frohsinn auch wieder dem Gehorsam zu Statten kommt und der Strenge der Zucht keinen Abbruch thut: dies ist von uns bereits im Art. „Frohsinn" hervorgehoben worden. Es heißt die Lebenslust gewaltsam unterdrücken und sich an der Jugend versündigen, wenn man sie im Arbeiten und Lernen überfordert, übermäßig streng behandelt, ihr fortwährend unfreundlich begegnet, anstatt ihr zu erlaubten Aeußerungen der Lebenslust Raum zu schaffen und Gelegenheit zu bieten. Andererseits ist wiederum die Strenge und der Ernst, womit das Kind im Gehorsam erhalten, zum Fleiß, zur Ordnung und Pünctlichkeit in allem, was ihm zu thun obliegt, angehalten wird, das beste Mittel, ihm auch seine Spiele, Beschäftigungen und Unterhaltungen, in denen es sich mehr selbst überlassen bleibt, werthvoll und seine Lebenslust um so nachhaltiger zu machen, je weniger sie in gewaltsamen und regellosen Ausbrüchen verpufft. Ist nur die Zucht rechter Art, so wird auch die lärmende und tobende Jugend nicht vergessen, daß sie unter erziehlicher Leitung steht und nicht jene Haltung verleugnen, die man von jedem wohlerzogenen Kinde fordern muß. Eine gewisse Hemmung und Friction stärkt die Kraft und damit das Lustgefühl. Würden die Ferientage so angenehm sein, wenn an den Schultagen nicht tüchtig wäre gearbeitet worden? Je selbstthätiger das Leben, desto genußreicher ist es auch. Mit der geistigen Regsamkeit steht es aber bedenklich, wenn die leibliche Gesundheit ihr keine Grundlage bietet. Darum sorge man auch aus diesem Grunde für regelmäßige Bewegung in freier Luft und stete Uebung der leiblichen Kraft. Man mache es der Jugend zum Bedürfnis, stets und allseitig ihre Kräfte zu regen, damit sie diesen Bewegungsdrang in das spätere Leben hinübernehme, an passiver Ruhe nimmer Gefallen finde, jede neu erreichte Stufe zum rüstigen Vorwärts- und Aufwärtsstreben benutze und im Wirken mit dem ganzen vollen Menschen die Jugendfrische sich bewahre. Wenn im Organismus Ein System auf Unkosten der übrigen angestrengt oder ausgebildet wird, oder wenn eins krankhaft erregt und leidend ist, so leidet eben der ganze Organismus, mag nun die Störung von leiblicher oder geistiger Seite erfolgen. Mit dem Gefühl der Gesundheit Leibes und der Seele steht und fällt auch die Lebenslust. **A. W. Grube.**

Lectionsplan. Zur Ordnung des Unterrichts gehört die Eintheilung des Unterrichtsstoffes nach der Unterrichtszeit. Der Umfang jenes und seine Theilung in Fächer und Classenpensa, wie die Cursusdauer der Schule und ihrer einzelnen Classen wird durch den Lehrplan der Schule vorgeschrieben (s. d. Art.). Durch Anwendung desselben auf eine bestimmt begränzte Zeit, etwa ein Jahr, und die in demselben in der

Schule obwaltenden besonderen Verhältnisse entsteht ein Lectionsplan. Er enthält in sich den Stundenplan, der in der Regel nach wöchentlichen Abschnitten die für jede Classe und jeden Lehrer auf die einzelnen Tage und Stunden fallenden Lectionen bezeichnet, giebt aber auch specieller, als es in dem Lehrplan meist geschehen kann, die in dem gegebenen Zeitraum (Schuljahr oder Schulsemester) in jedem Fache und in jeder Classe zu absolvirenden Pensa, die zu gebrauchenden Lehrbücher, das Maß der schriftlichen Arbeiten und Correcturen an. So versteht z. B. die Instruction für die Gymnasial-Directoren in Pommern vom 1. Mai 1828 (§ 26) unter Lectionsplan „eine vollständige Uebersicht der Lehrverfassung für das nächste Schuljahr oder Semester", und rechnet dazu die Angabe 1) der für jedes Lehrfach und seine Zweige bestimmten Stundenzeit, der Lehrbücher und nach deren Paragraphen des Umfanges des in jeder Classe zu Leistenden, wie auch der Zahl der aufzugebenden schriftlichen Arbeiten (Lectionstabelle), 2) der Folge der Lehrer und der Stundenzahl ihrer Lectionen (Lehrtabelle), 3) der Vertheilung der Lectionen und der Lehrer jeder Classe auf die einzelnen Tage jeder Woche und die Tagesstunden (Zeittabelle). Die dritte Angabe ist der Stundenplan, wie er in den Schulen gewöhnlich ausgehängt und im engeren Sinne Lectionsplan genannt wird. Wo es einen allgemeinen oder Normallehrplan für eine ganze Kategorie von Schulen giebt, hat man bei der Aufstellung des besondern Lehrplans der einzelnen Schule die durch besondere dauernde Verhältnisse derselben bedingten Abweichungen festzusetzen, im Lectionsplan außerdem die durch vorübergehende Umstände etwa geforderten zu bestimmen. So ist z. B. die Zahl der jedem Lehrgegenstand in jeder Classe zu widmenden wöchentlichen Stunden allen Gymnasien und Realschulen Preußens vorgeschrieben. Aber einige Modificationen dieser allgemeinen Vorschrift werden theils auf die Dauer theils vorübergehend gestattet.

Wegen der engen Beziehung des Lectionsplans zu den individuellen und zufälligen Verhältnissen der Lehranstalt muß seine Aufstellung zum Amte des Vorstehers derselben gehören, die Aufsichtsbehörde aber sich die Prüfung und Genehmigung vorbehalten. Daß der Vorsteher bei der Aufstellung den Rath der Lehrer der Anstalt hört, ist zu seiner genaueren Information über die vorhandenen Umstände und Bedürfnisse und zur Förderung der richtigen Einsicht der Lehrer in den Zusammenhang des Unterrichts nothwendig. Nicht bloß auf die Fähigkeiten, Kräfte und begründeten Ansprüche, sondern auch auf die billigen Wünsche der einzelnen Collegen ist nach Möglichkeit Rücksicht zu nehmen, um den Erfolg des Unterrichts zu sichern und Einmüthigkeit und Willigkeit bei der Ausführung des Lectionsplans zu erhalten und zu beleben. Aber die Rücksicht auf das Wohl der ganzen Schule, auf ihren in der rechten Unterweisung und tüchtigen Ausbildung der Schüler liegenden Zweck muß vorwiegen; denn die Schule ist nicht um der Lehrer und ihrer besonderen Neigungen willen da, sondern die Lehrer um der durch die Schule zu bildenden Schüler willen. Der Vorsteher allein vermag die nach verschiedenen Seiten hin zu nehmenden Rücksichten, die häufig, um nicht persönlich zu verletzen, bei der Berathung im Lehrercollegium nicht einmal ausgesprochen werden können, gehörig gegen einander abzuwägen; daher darf die Festsetzung des Lectionsplans nicht der Beschlußfassung des Lehrercollegiums, etwa nach Stimmenmehrheit, unterliegen.

An manchen Orten, z. B. in Württemberg (s. oben Bd. II. S. 2), erlangen die Lehrer durch ihre Anstellung einen Anspruch auf bestimmte Classen oder Unterrichtsfächer. An den preußischen und österreichischen Gymnasien steht, wie die Abfassung des Lectionsplans überhaupt, so vornehmlich die Vertheilung der Fächer und Stunden unter die einzelnen Lehrer, für welche, wie es besonders die westfälische Directoren-Instruction vom 26. Juli 1856 hervorhebt, lediglich das Bedürfniß der Anstalt maßgebend und entscheidend sein soll, mit Vorbehalt der Genehmigung der Behörde dem Director allein zu (vgl. österr. Organisationsentwurf von 1849 S. 206), und es werden von den Lehrern durch Anciennität und Ascension in eine höhere Stelle unbe-

dingt geltende Rechte auf Beschäftigung in einer höheren Classe oder auf ein höheres Classen-Ordinariat nicht erworben. Nicht selten wird, wie es die westfälische Instruction empfiehlt, jüngeren Lehrern zu ihrer Anregung und Weiterbildung Gelegenheit gegeben, sich auch in höheren Classen zu versuchen. Das Maximum der einem Lehrer zu übertragenden wöchentlichen Lehrstundenzahl ist meistens durch die Vocation oder das Herkommen bestimmt. Eine preußische Min.-Verfügung vom 13. Mai 1859 (Centralblatt f. d. Unterr. Verw. Juni 1859) hat allgemein festgesetzt, daß 24 wöchentliche Stunden das Maximum seien, wozu ein Gymnasiallehrer verpflichtet werden dürfe, weil die Erfahrung gelehrt habe, daß eine größere Stundenzahl eine Ueberbürdung der Lehrer sei, bei welcher der Zweck des Unterrichts auf höheren Lehranstalten nicht erreicht werden könne. Für die preußischen Realschulen erster Ordnung ist verfügt worden, daß die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden, zu welcher durch die Vocation zu verpflichten sei, bei dem Director in der Regel 12, bei den Oberlehrern 20, bei den ordentlichen Lehrern 22, bei den wissenschaftlichen Hülfslehrern 24, bei den technischen Hülfslehrern 26 nicht übersteigen dürfe.

Von der richtigen Ordnung und Vertheilung der Lectionen hängt die gedeihliche Wirksamkeit einer Anstalt zum großen Theile ab. Jeder Lehrer soll an den Platz gestellt werden, von dem sich nach seiner Kraft und seinem Willen erwarten läßt, daß er dort dem Wohl des Ganzen am besten und freudigsten dient. Jeder Schüler soll durch den Lectionsplan den Weg vorgezeichnet erhalten, auf dem er mit Nutzen für die Erweiterung und Befestigung seiner Kenntnisse, für die Bildung seines Charakters, für die Kräftigung seines Körpers vorwärts schreiten kann. Ist das alles wohl geordnet, so kann man wohl, wie Joh. Sturm es that, die Schule mit einer großen Fabrik vergleichen, in der das Zusammenwirken vieler Maschinen aus dem übernommenen Rohstoff am Ende ein brauchbares Erzeugnis herstellt, wird aber dabei nicht vergessen dürfen, daß, um kein bloßes Fabricat, sondern lebensvolle Bildung zu erzielen, in allen äußern Ordnungen der lebendigmachende Geist das eigentlich Wirksame ist. Formen geben nicht den Geist, aber der Geist bedarf zu seinem Wirken angemessener Formen. Fehlt es an zweckmäßiger sorgfältig geregelter Ordnung, so verirrt sich auch die tüchtigste geistige Kraft sowohl auf Seiten der Lehrer als auf der der Schüler. Echte pädagogische Weisheit wird freilich darauf verzichten, für einen Bildungsgang alles im voraus ordnen und vorschreiben zu wollen.

Die allgemeinere Ordnung bestimmt der Lehrplan. Für die Aufstellung der besonderen, welche das Eigenthümliche des Lectionsplans ausmacht, möchten außer den schon erwähnten und im Artikel Lehrplan zu erwähnenden noch folgende Grundsätze zu beachten sein.*)

Bei der Vertheilung der Lectionen auf die Stunden Eines Tages ist allzu bunter Wechsel, welcher das Interesse und die Thätigkeit des Schülers zersplittert, zu vermeiden (s. d. Art. Concentration S. 841 und Herm. Kern in den „Pädag. Blättern" Coburg 1853 S. 347 ff.). Man muß innerlich verwandte Lectionen auf einander folgen lassen und in den oberen Classen der Nothwendigkeit größerer Vertiefung in einzelne Gegenstände, namentlich in die Lectüre mancher Schriftsteller, dadurch, daß man zwei Stunden hinter einander für sie bestimmt, Raum geben. Andererseits und zwar vornehmlich für die unteren Classen verdient die Ansicht Quintilians (Inst. I. 12) Beachtung, daß die Abwechslung den Geist erfrischt und belebt, und daß es schwerer sei, längere Zeit bei Einer Arbeit auszudauern (vgl. d. Art. Abwechslung S. 30 f., Arbeit S. 229). An Ausdauer soll freilich die Schule auch schon den beweglichen Knaben gewöhnen, aber nicht bis zu schädlicher, abstumpfend wirkender Ermüdung. Das rechte

*) Vgl. die Abhandlung von Eisenlohr „Ueber die verschiedenen Rücksichten, welche bei Entwerfung eines Lectionsplans in Betracht kommen" in den Blättern aus Süddeutschland, Jahrg. VIII. 1844. S. 1—21. D. Red.

Maß kann hier nicht allgemein bestimmt werden, da es weniger von der Natur des Gegenstandes, als von der Art der Behandlung abhängig ist. Ein langweiliger Lehrer hält nicht einmal Eine Stunde lang die Aufmerksamkeit der Classe bei dem interessantesten Schriftsteller z. B. bei Horaz fest, während bei einem andern der Glockenschlag, der ihn am Schluß der Stunde abruft, ihm und den Schülern viel zu früh ertönt. — Für die mehr Anstrengung oder, wie die Religionslehre, mehr Sammlung des Gemüths fordernden Lectionen sind die ersten Tagesstunden am meisten geeignet. Es ist auch gut, solche Lectionen mit leichteren wechseln zu lassen, damit die geforderte Spannung, wie Arsis und Thesis, abwechselnd steigen und fallen könne (vgl. Waitz, Allg. Pädag. S. 354). Zwischen wissenschaftliche Lectionen Unterricht in technischen Fertigkeiten, im Schreiben, Zeichnen, Singen, auch wo möglich im Turnen einzufügen, ist zweckmäßig, so bald bei diesem Unterricht die Disciplin gut gehandhabt wird. Andernfalls wirkt die dort herrschende Unordnung nachtheilig auf die Haltung der Classe in der folgenden Stunde. Aus derselben Rücksicht sind auch in der Erholungspause, die nach der zweiten Stunde des Vormittags und nach der ersten des Nachmittags mit viertelstündiger Dauer einzutreten pflegt, keine sehr zerstreuende Spiele zu gestatten.

Die Wahl der Tageszeit muß mit Rücksicht auf die Lebensgewohnheiten des Publicums geschehen. Die Lehrstunden der lateinischen Schulen Württembergs begannen nach der Schulordnung von 1559 Sommer und Winter des Morgens um 6 und, weil man damals um 11 Uhr zu Mittag aß, des Nachmittags um 12 (s. ob. Bd. II. S. 640). Ebenso an vielen andern Orten. An dem 1560 eröffneten Gymnasium zu Stralsund mußten anfangs die älteren Schüler sich im Sommer schon um 5 Uhr in ihren Classen einstellen (Zober, Gesch. des Stralf. Gymn. I. S. 7). Allmählich hat man sich gewöhnt später aufzustehen und zu Mittag zu essen. Jetzt beginnt der Unterricht wohl an den meisten deutschen Gymnasien des Morgens im Sommer um 7, im Winter um 8 (an nicht wenigen immer um 8), des Nachmittags um 2. Der Anfang früh um 7 empfiehlt sich vor dem um 8 für den Sommer dadurch, daß er die Schüler zu früherem Aufstehen nöthigt, den Schulunterricht vor einem Theil der Mittagshitze bewahrt und zwischen dem Vor- und Nachmittagsunterricht eine größere, in vieler Hinsicht willkommene Pause giebt. Der Einwand, daß den Schülern dadurch die häusliche Arbeitszeit des Morgens zu sehr verkürzt werde, wird durch die gemachte Erfahrung entkräftet, daß die meisten Schüler sich des Morgens an einer zweistündigen Arbeits-, Ankleide- und Frühstückszeit vor dem Schulunterricht genügen lassen und deshalb, wenn dieser um 8 beginnt, gern mindestens bis 6 schlafen, beginnt er aber um 7, früher aufstehen.*) — Zu Berlin und an einigen andern Orten des nördlichen Deutschlands ist es seit mehreren Jahren üblich, in den dunkleren Wintermonaten, um die früh eintretende Dämmerung zu vermeiden, des Nachmittags statt wie sonst, 10 Minuten nach 2, pünktlich um 2 zu beginnen, die viertelstündige Pause um 3 wegfallen zu lassen und dann statt um 4 schon 3½ Uhr zu schließen.

Hinsichtlich der Vertheilung der Lectionen auf die Woche ist die Einrichtung zu erwähnen, nach welcher der Mittwoch und Sonnabend (oder auch der Dienstag und Donnerstag) am Nachmittag von ordentlichen Unterrichtsstunden frei bleiben, dafür aber nicht selten mit außerordentlichen Schulstunden, Privatstunden und einem größeren Maß häuslicher Arbeiten belegt werden. S. hierüber oben I. S. 288 u. II. S. 368. — Sonst herrschte die Sitte, im Lectionsplan die Schulwoche in zwei einander entsprechende Hälften zu theilen und jeden Lehrgegenstand in den beiden Hälften der Woche gleichmäßig wiederkehren zu lassen, so daß der Montag dieselben Lectionen hatte wie der Donnerstag, der Dienstag wie der Freitag, der Mittwoch wie der Sonnabend. Diese Ordnung, welche Lattmann (Ueber d. Frage der Concentration. Göttingen,

*) In Württemberg, wo die Schüler der beiden jüngsten Gymnasialclassen durchschnittlich unter 10 Jahren sind, läßt man diese an vielen Orten — doch wohl zweckmäßig — auch im Sommer erst um 8, theilweise im Winter um 9 Uhr zur Schule kommen. D. Red.

1860 S. 106. 112) ganz wieder hergestellt sehen möchte, wenigstens für die jüngeren Schüler, besteht zum Theil noch an vielen Orten. Man legt namentlich die wöchentlich zweistündigen Lectionen auf Montag und Donnerstag oder Dienstag und Freitag u. s. w. Rathsamer ist es, was auch Lattmann als möglich zugiebt, solche Lectionen wenigstens in den oberen Classen zwei auf einander folgenden Tagen zuzuweisen, weil dadurch hier, wo Schüler und Lehrer sich gründlicher vorbereiten müßen, die Continuität und damit die Gründlichkeit des Arbeitens gefördert und, da doch dann zwei Stunden nahe zusammen liegen, die Wirkung der zweiten erleichtert und gestärkt wird.*) Am Halberstädter Gymnasium ist diese Einrichtung bewährt gefunden. Außerdem bezeugt der Director desselben Th. Schmid in Jahns N. Jahrbb. 1857 Bd. 76 S. 251, es habe sich dort „vortrefflich bewährt, den lateinischen Sprachunterricht in die eine, den griechischen in die andere Hälfte der Woche zu vertheilen, und zwar so, daß stets zwei Lectürestunden unmittelbar nach einander folgen und, vor allen in Secunda und Prima, zu gleicher Zeit immer nur Ein griechischer und Ein lateinischer Schriftsteller gelesen werde, in dem einen Vierteljahre ein griechischer Dichter und römischer Prosaiker, in dem andern ein römischer Dichter und griechischer Prosaiker.“ Es werde „auf diese Weise viel Zeit erspart, ein tieferes Eindringen in den Geist und Sprachgebrauch des Schriftstellers gefördert und ein leichteres und schnelleres Erfassen eines Ganzen als solchen und der künstlerischen Composition der Schrift herbeigeführt, vor allen Dingen aber dem Schüler die Vorbereitung ungemein erleichtert und fruchtbarer gemacht, indem er nicht nöthig habe von einem Schriftsteller, wenn er kaum sich ein wenig hineingelesen habe, zum andern abzuspringen; er gewöhne sich vielmehr, mit Einem Gegenstande anhaltender und deshalb eindringender sich zu beschäftigen.“ Freilich wird dann, damit der Schüler während der vierteljährigen Lesung des Dichters nicht zu sehr der Prosa entfremdet werde, zum Gegenstand der „überwachten und mit schriftlichen Arbeiten verbundenen Privatlectüre“ ein Prosaiker gemacht. Daraus folgt, daß, wo eine so geleitete Privatlectüre nicht durchgeführt wird, es doch rathsam erscheinen muß, in der Classenlectüre neben dem Dichter einen Prosaiker derselben Sprache hergehen zu lassen. Die preußische Ministerial-Instruction vom 24. October 1837 sagte: Während es bei der Vorschrift, in Einem Semester und in Einer Classe nur Einen lateinischen und griechischen Prosaiker und Dichter zu erklären, auch ferner verbleibe, könne die erste Hälfte des Semesters ausschließlich dem Prosaiker und die übrige Zeit nur dem Dichter zugewandt werden. Für diesen Vorschlag haben sich nachdrücklich C. L. Roth und Nägelsbach (s. ob. Bd. I. S. 806 und des letzteren Gymnasialpäd. S. 146), gegen denselben mit gleicher Entschiedenheit ein P. M. unterzeichneter Aufsatz in Jahns neuen Jahrbb. 1857, Bd. 76, S. 53 ff. und Bäumlein erklärt (ob. Bd. III. S. 76 f.).**)

Bei der Entwerfung des Lectionsplans tritt oft auch die Frage auf, ob es zweckmäßig sei, den Unterricht in derselben Sprache in einer Classe an mehrere Lehrer zu vertheilen. Im allgemeinen gewiß nicht. Verschiedenheit in der Methode, auch in der grammatischen Theorie, Ungleichmäßigkeit in den Anforderungen an den häuslichen Fleiß der Schüler können dann leicht schaden (s. Th. Schmid a. a. O. S. 252), und jedenfalls verliert man dabei die nützliche Möglichkeit, in jeder Stunde auf das denselben Schülern in jeder anderen Lehrstunde derselben Sprache kürzlich Vorgekommene Bezug zu nehmen. Unter Umständen aber dient die Theilung zur Anregung der Schüler und ist aus Rücksicht auf die Beschaffenheit der vorhandenen Lehrkräfte unvermeidlich.

*) Vgl. die Ansicht Herbarts in dem betr. Art. S. 429. D. Red.

**) Vgl. auch Märklin in der von Schnitzer redigirten „Mittelschule“ Jahrg. 1846. S. 212 ff. Roth, Kl. Schr. I. 14 u. 405—422. Nägelsbach in den Verhandl. der Philologenversammlung in Stuttgart S. 153, Bäumlein ebendas. und N. Jahrbb. 1858 Mai S. 269. D. Red.

Nicht unwichtig ist endlich die Form, in welcher der Lectionsplan aufgeschrieben wird. Er muß dem Director und den Lehrern, die ja täglich dafür zu sorgen haben, daß er der Aufstellung gemäß ausgeführt werde, der Aufsichtsbehörde und zu einem Theile auch den Schülern eine bequeme Uebersicht gewähren. Zu diesem Behuf wird er am besten in drei Tabellen aufgestellt. Die Form der auch den Schülern mitzutheilenden Zeittabelle oder des Stundenplans ist allgemein bekannt. Für die Lehrertabelle ist das Schema vorzugsweise zu empfehlen, nach welchem jetzt alle preußischen Gymnasial- und Realschulprogramme die geschehene Verwendung der Lehrkräfte sehr übersichtlich nachweisen. In der Lections- oder Pensentabelle ist es rathsam, die Lehrgegenstände nach einander folgen zu lassen und für jeden folgende Rubriken neben einander zu stellen: 1) Classen und Lehrer, 2) Zahl der wöchentlichen Lehrstunden, 3) Lehrbücher, 4) Pensa, 5) ob und wie oft häusliche Arbeiten und sonstige Correcturen? — **Wehrmann.**

Lectorheft, s. Schultagebuch.

Lehramtsprüfung, s. Prüfung, Lehrerprüfung.

Lehrcurse für Volksschullehrer. Daß der Lehrer, um den Anforderungen seines Berufs vollkommen Genüge zu leisten, sich theoretisch und praktisch fortbilden muß, ist ein anerkanntes Axiom. Diese Fortbildung wird aber nicht bloß dem Privatfleiße der Lehrer in zweckmäßiger Lectüre, sorgfältiger Vorbereitung auf die Lehrstunden, Besprechung mit Berufsgenossen u. dgl. zu überlassen sein, sondern die Schulbehörden haben auch für besondere Einrichtungen zu diesem Behufe, für zweckdienliche Mittel der Fortbildung zu sorgen (vgl. d. Art. Fortbildung). Zu diesen Mitteln gehört auch die Anordnung von Lehrcursen, welche in manchen deutschen Ländern, obwohl in mannigfacher Gestalt, bestehen. Das württembergische Volksschulgesetz vom 29. Sept. 1836 führt unter den Mitteln, wodurch der Oberschulbehörde obliege, die Fortbildung der angestellten Lehrer für ihren Beruf zu veranlassen, in erster Linie an — die Anordnung von außerordentlichen Lehrcursen oder eines vollständigen Unterrichts über allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre für Schullehrer, nach dem Bedürfnis einzelner Schulaufsichtsbezirke. Diesen reihen sich an: die ständige Einrichtung und Unterhaltung von Schullehrer-Conferenzen in jedem Schulaufsichtsbezirke; die ständige Einrichtung von Lesegesellschaften für Schullehrer und Geistliche; die Zulassung einer Anzahl von Lehrgehülfen und Unterlehrern in den Schullehrerbildungsanstalten des Staats zum Behuf einer wenigstens einjährigen Wiederholung des Unterrichts *); die Preisaufgaben an Schullehrer, sowie die Verleihung von Prämien an diejenigen Lehrer, die sich in ihrer Amtsführung vor andern auszeichnen. Der Aufwand für Schullehrercurse (d. h. die Belohnung der mit deren Haltung beauftragten Geistlichen oder Lehrer) wird aus der Staatskasse bezahlt, wogegen die Reisekosten-Entschädigung von jeder Gemeinde für ihre betreffenden Schullehrer zu bestreiten ist.

Von den Schullehrer-Conferenzen unterscheiden sich die Lehrcurse einmal dadurch, daß sie keine ständige und allgemeine Einrichtung sind, sondern nur zu gewissen Zeiten und für einzelne Districte oder auch nur für gewisse Classen von Lehrern gehalten werden; sodann dadurch, daß sie, wie in Württemberg, nicht bloß Gegenstände der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, sondern häufig ganz specielle und technische Fächer, wie deutsche Sprache, christliche Glaubens- und Sittenlehre, Einleitung in die Bibel, Naturlehre, populäre Logik und Psychologie, Orgelspiel, Zeichnen u. dgl. behandeln; endlich dadurch, daß sie nicht bloß auf 3—4 Zusammenkünfte des Jahrs sich beschränken, sondern einen größeren Zeitraum hindurch, sei es mehrere Wochen im Zusammenhang, oder den ganzen Sommer hindurch wöchentlich ein- bis zweimal den Lehrer in Anspruch nehmen. Auch werden keine über zuvor aufgegebene Themen ausgearbeitete Aufsätze besprochen, wie in den Conferenzen. Uebrigens ist, was den Stoff

*) Von dieser Erlaubnis wird dermalen kein Gebrauch mehr gemacht.

betrifft, der Unterschied manchmal ein fließender, sofern auch in Conferenzen Gegenstände, welche sich für Lehrcurse eignen, besprochen und Uebungen im Gesang und Orgelspiel damit verbunden werden.

Den ersten Anlaß zu außerordentlichen Lehrcursen gab in Württemberg und wohl auch in andern Ländern die Pestalozzi'sche Methode, mit welcher die Lehrer bekannt zu machen die Oberschulbehörde sich angelegen sein ließ. Es wurden daher im Jahr 1809 in verschiedenen Bezirken Geistliche, welche sich mit jener Methode vertraut gemacht hatten, beauftragt, tüchtige Schullehrer in wöchentlichen Zusammenkünften um sich zu sammeln, ihnen die Grundsätze jener Methode darzulegen und dieselben zu veranlassen, durch schriftliche Beantwortung der aufgegebenen Fragen, namentlich in Betreff des Rechenunterrichts, das richtige Verständnis derselben darzulegen. Einen solchen Lehrcurs hielt namentlich in Heilbronn der nachmalige preußische Ober-Schulrath Zeller.

Nachdem in Württemberg katholischerseits der Kirchenrath durch Verordnung vom 10. Sept. 1808 § 11 die Geistlichen aufgefordert hatte, sich mit der Bildung tüchtiger Provisoren und Schullehrer zu beschäftigen, oder auch bereits angestellte Schullehrer in den Sommermonaten auf einige Zeit mit der besseren Methode des Schulunterrichts und mit andern ins Schulwesen einschlagenden Kenntnissen bekannt zu machen: verfügte die evangel. G. Sch. Verordnung vom 31. Dec. 1810 § 20, daß in allen Diöcesen, wo sich vorzügliche Geistliche befinden, von denselben unter Genehmigung des ev. Consist. und nach einem von demselben vorgeschriebenen oder genehmigten Plan Lehrcurse für die Schulmeister und Provisoren gehalten werden. Diese Lehrcurse sollen in der besseren Jahreszeit wöchentlich zweimal in den Vacanznachmittagsstunden gehalten und von allen Provisoren und Schulmeistern der Diöcese, welche nicht zu weit entfernt sind, und noch keinen der bisher von Geistlichen gehaltenen Lehrcurse besucht, oder bei der nach denselben angestellten Prüfung sich noch nicht genug unterrichtet gezeigt haben, wenigstens zwei Sommer hindurch besucht werden. Dieselben erhalten für ihre Auslagen einige Vergütung von den piis corporibus (Stiftungskassen) oder der Communkasse. Nach einer Minist.-Verf. vom 28. Jan. 1823 soll die Eröffnung besonderer Lehrcurse über die Methode des Taubstummen- und Blindenunterrichts besonders in Bezirken, wo sich eine größere Zahl von Unterrichtsbedürftigen vorfindet, auf alle Weise befördert werden.

Auf den Grund des Schulgesetzes von 1836 sind in Württemberg besonders in den Jahren 1845—48 in verschiedenen Bezirken Lehrcurse 15—20 Wochen lang wöchentlich einmal an Nachmittagen über die obengenannten Gegenstände in zusammenhängenden Lehrvorträgen gehalten worden und haben sich den Dank vieler Lehrer erworben. In neuerer Zeit jedoch haben die Lehrcurse vorzugsweise das Zeichnen zum Vorwurf gehabt, und zwar in der Weise, daß theils eine Anzahl von 20 Lehrern in der Herbstvacanz den Unterricht eines im Zeichnen erprobten Schulmeisters 14 Tage lang genoß, theils eine kleinere Zahl 5—6 Monate lang durch Zeichnenlehrer in Stuttgart einen zusammenhängenden Unterricht auf Staatskosten erhielt, theils endlich ein Dutzend Seminaristen nach Absolvirung ihres ordentlichen Curses noch ein Halbjahr im Seminar mit Staatsunterstützung zurückblieb, um vorzugsweise im Zeichnen weiter geführt zu werden.

Neben den Zeichnencursen wurden mit katholischen Lehrern Unterrichtscurse im Orgelspiel und in der Tonsatzlehre gehalten (s. die nähere Einrichtung bei Kirsch, das deutsche Volksschulrecht II. Bd. S. 151 flg.) und sollen nach der Absicht der evangel. Oberschulbehörde nun auch mit evangel. Lehrern gehalten werden. Selbst ein dreiwöchiger Unterrichtscurs in der Landwirthschaft wurde im vorigen Jahr in der Akademie zu Hohenheim etlich und zwanzig Schullehrern auf Staatskosten ertheilt und soll in den nächsten Jahren wiederholt werden. In solcher Weise waren die Oberschulbehörden in Württemberg bis jetzt bemüht, den verschiedenen Bedürfnissen nach Fortbildung der

Lehrer, wie sie die Zeit brachte, durch Anordnung von Lehrcursen entgegenzukommen — und zwar neben den Schullehrerconferenzen, auf welche sich z. B. in Bayern und Baden (s. die betreffenden Artikel Bd. I. S. 439. 397) die Fortbildung der Lehrer hauptsächlich beschränkt.

Eine andere Gestalt nehmen die Lehrcurse in andern Ländern an. Während in Württemberg ein pädagogisch gebildeter Geistlicher die Lehrer eines kleineren Bezirks um sich sammelt, um mit ihnen den Sommer über an Nachmittagen irgend ein zur Gesammtbildung der Lehrer gehöriges Fach wissenschaftlich durchzusprechen und seine praktische Verwerthung in der Schule zu zeigen, oder in technischen Fächern ein damit vertrauter Lehrer die betreffenden Uebungen leitet: hat in Preußen das Minister. d. G. und U. A. durch Circularrescript vom 1. Juni 1826 und 24. März 1827 (s. Tönne I. 513) verfügt: Es sollen, damit auch auf die bereits angestellten Schullehrer, welche entweder überall der Nachhülfe bedürfen, oder in ihrer Bildung und Amtsgeschicklichkeit nicht fortschritten, vielleicht gar zurückgiengen, der wohlthätige Einfluß des Seminars sich verbreiten möge, solche Schullehrer auf längere oder kürzere Zeit, je nachdem es für sie nothwendig, in das Hauptseminar einberufen werden. Dabei soll ein kleinerer Cursus von Lehrern auf den Zeitraum von 3—4 Wochen im Seminar versammelt, und mit diesem einer der Unterrichtsgegenstände z. B. das Rechnen oder der Gesang oder die deutsche Sprachlehre oder auch der Religionsunterricht methodisch durchgegangen werden. Mehrere solcher Curse können in dem nämlichen Sommer auf einander folgen, in deren jedem ein anderer Gegenstand vorgenommen werden solle. Wenn dann nach mehreren Jahren alle Unterrichtsgegenstände durchgenommen und die nämlichen Subjecte zu verschiedenen Malen einberufen gewesen, dann ist es an der Zeit, einen größeren und allgemeineren Lehrcursus zu veranstalten — entweder 4 Wochen vor dem Schlusse des Seminarlehrgangs als Repetition desselben oder sollen alle 3—4 Jahre die Ferien dazu verwendet werden. Dabei ist zum Unterhalt der bedürftigsten unter den einberufenen Lehrern einige Beihülfe aus Provincialfonds oder Staatsmitteln in Aussicht gestellt.

Als Hauptnutzen dieser Einrichtung wird erwartet, daß sich unter den Lehrern selbst Trieb, Eifer und Fortschritt vermehren, daß sich überhaupt Regsamkeit im Schulwesen verbreiten, und immer mehr Uebereinstimmung in der Behandlung des Unterrichts durch alle Schulen bewirkt werden, daß das Seminar der lebendige Mittelpunct des Ganzen werden werde, und auch die Seminarlehrer mit den wahren Bedürfnissen der Schulen sich werden vertraut machen.

Es ist keine Frage, daß Seminarlehrer, deren Beruf eben darin besteht, die zweckmäßigste Methode für die Behandlung der einzelnen Schulfächer ihren Schülern beizubringen, auch am geeignetsten sind, bereits angestellte Lehrer in methodischer Hinsicht weiter zu fördern und erprobte Grundsätze der Didaktik zu einem Gemeingut der Schulen zu machen. Nur scheint die Ausführung — die Einberufung angestellter Lehrer ins Seminar — theils wegen der damit verbundenen Kosten für die kärglich besoldeten Lehrer, wenn diese Kosten nicht ganz von der Staatskasse übernommen werden, theils wegen der zu besorgenden Stellvertretung bedeutenden Schwierigkeiten zu unterliegen. Denn der in letzter Beziehung ausgesprochene Grundsatz (Rönne I. 514): „Wo eine Stellvertretung in einzelnen Fällen nicht beschafft werden könnte, wird der augenblickliche Nachtheil, daß die Schulkinder 4 Wochen ohne Unterricht bleiben, hinlänglich durch den Vortheil überwogen werden, daß der Lehrer an Geschick und Einsicht fortgeschritten ist" — ist doch ein sehr bedenkliches Expediens. Uebrigens wird in dem Maße, in welchem die Mehrzahl der Lehrer ihre Bildung im Seminar erhält, nachgerade auch das Bedürfnis, sie zu einem Lehrcurs im Seminar einzuberufen, sich vermindern*).

*) Nach zuverläßigen Mittheilungen sind auch in Preußen die Anordnungen in Betreff der Nachhülfecurse zwar nicht amtlich aufgehoben, aber thatsächlich seit mehr als 20 Jahren einge-

Anderwärts wird für die praktische Fortbildung der Lehrer durch Besuch von Musterschulen gesorgt. Im Canton Zürich sind (Kirsch II. 153) Normal- oder Musterschulen errichtet, welche für die Schulen jedes Bezirks das Bild einer guten Schuleinrichtung in der Wirklichkeit darstellen sollen. Alle Schulamtscandidaten und diejenigen Lehrer, welche nur „bedingtfähig" erklärt wurden, sind gehalten, jährlich zwei ganze oder vier halbe Tage die Musterschule zu besuchen. Das neueste Gesetz über das gesammte Unterrichtswesen des Cantons Zürich vom 23. Dec. 1859 nennt übrigens § 315—317 nur die Schulcapitel des Bezirks als diejenigen, welche unter Leitung des Erziehungsraths theoretische und praktische Uebungen für Fortbildung ihrer Mitglieder vornehmen.

In Oesterreich (Pol. Verf. § 270) wird bei Mängeln, die nicht so leicht und auf der Stelle zu verbessern sind, der Schullehrer nach Erfordernis auf 8—14 Tage oder drei Wochen an einen benachbarten guten Schullehrer angewiesen, um sich dort in den nöthigen Stücken unterrichten zu lassen und das hierüber erhaltene Zeugnis den Districtsaufsehern einzusenden. Zu dieser Absicht wählt sich der Districtsaufseher die besten Schulen seines Bezirks aus. Ueber das „Nachbildungsinstitut" in Hannover s. d. Art. über das dortige Volksschulwesen.

Man sieht, dem Begriff und der Aufgabe der Lehrcurse, neben den ständigen Conferenzen einzelne Lehrer oder die Lehrer einzelner Districte theils theoretisch, theils praktisch, seis in der Schulkunde überhaupt oder in speciell technischen Fächern, in ihrer Fortbildung zu fördern, wird in verschiedenen Ländern auf verschiedene Weise entsprochen. Bleiben sie auch für schwächere Lehrer und für technische Fächer allezeit ein Bedürfnis, so wird ihre periodische Anordnung im großen doch hauptsächlich dann indicirt sein, wenn die Pädagogik zu einer neuen Stufe sich erhoben hat, wie einst durch Pestalozzi, wenn es gilt, gewisse Errungenschaften und erprobte Grundsätze der Methodik zu einem Gemeingut der Lehrer zu machen. Und dann sollte die Haltung solcher Lehrcurse nur Männern anvertraut werden, welche im sicheren Besitze jener Errungenschaften nach Theorie und Praxis stehen. **Stirm.**

Lehren und Lernen. Was das Lehren sei, und wie gelehrt werden soll, wird zunächst aus dem Wesen und der Art des Lernens zu erkennen sein. Denn das Lehren ist doch nur diejenige geistige Thätigkeit, durch welche das Lernen erzielt wird. Wir pflegen aber das Aneignen sowohl geistiger als körperlicher Fertigkeiten und das Aufnehmen des Wissens im Verstande wie im Gedächtnisse, ja auch das Annehmen gewisser Richtungen des Gemüthes Lernen zu nennen. Es mag wohl eine Mutter sagen, ihr Kind habe im Verkehre mit andern, vielleicht in der Schule selbst, diese oder jene Unart gelernt; der Knabe wird einem Schuster übergeben, um dessen Handwerk zu lernen; der junge Mann besucht den Fechtboden, um die Handhabung der Waffen zu lernen. Die Aneignung sowohl der Unart als des Thuns im Handwerk und beim Fechten geschieht durch Nachahmung und wird vollzogen durch die Gewöhnung, so daß wir, wenn alles Lernen von derselben Art wäre, das Lernen als ein Aneignen durch Gewöhnung definiren müßten. Dasselbe wird ausgesagt werden, wo man vom Lernen des Lesens und Schreibens spricht: das Kind eignet sich die Fertigkeit im Lesen und

schlafen. Die Erfolge entsprachen den Erwartungen nicht, weil der Unterricht den Bedürfnissen der einzelnen sehr ungleichartig vorbereiteten Lehrer nicht so angepaßt werden konnte, daß in der verhältnismäßig kurzen Zeit eine ausreichende Bildung hätte erzielt werden können; den Seminarlehrern erwuchs daraus eine für die Dauer allzuschwere Last, da Unterricht und Aufsicht bei den Seminaristen fortgieng; der Verkehr der einberufenen Lehrer mit den Seminaristen erwies sich nicht als vortheilhaft; der Kostenpunct bildete eine große Schwierigkeit; alle, welche einberufen werden sollten, sträubten sich gegen das schlimme Zeugnis, das ihnen damit ausgestellt wurde. Die bessere Seminarbildung, die Bemühungen der Aufsichtsbehörden auf den verschiedenen Stufen für die Fortbildung der Lehrer und das ihnen entgegenkommende Streben der Lehrer selbst haben jene Einrichtung überflüssig gemacht. D. Red.

Schreiben an durch Nachahmung; und wenn es sich daran gewöhnt hat, sagen wir, es habe Lesen und Schreiben gelernt. Das Lernen einer Sprache oder einer Wissenschaft und Kunst aber ist nicht eine Gewöhnung, wenn es gleich der Gewöhnung allerdings bedürftig ist; denn hier führt die Nachahmung nicht zur Aneignung, da demjenigen, welcher durch Nachahmung zur Fertigkeit gelangt, die Sprache so wenig zu eigen wird, als dem künstlich abgerichteten Vogel. Und so wird denn auch das Auswendiglernen der Wörter oder Phrasen, der Formen und Regeln einer Sprache, wird das Einprägen der für eine Kunst oder Wissenschaft aufgestellten Grundsätze im Gedächtnisse nicht ein Lernen der Sprache, Wissenschaft oder Kunst genannt werden dürfen, sondern nur ein Beischaffen des Materials für ein mögliches Lernen der Sprache, Wissenschaft oder Kunst. Denn die Thätigkeit des Geistes, welcher in solcher Weise sich anschickt, geistige Stoffe sich anzueignen, beschränkt sich auf die Nachahmung der Töne, welche im Gedächtnisse, je nach dessen Beschaffenheit schwächer oder fester, und nur so haften, wie eine Sangweise, die wir gehört haben, in der Erinnerung uns gegenwärtig bleibt. Da aber einmal unsere Sprache so verschiedenartige Aneignungen mit demselben Worte Lernen bezeichnet, so werden wir vorderhand zwei Arten des Lernens zu unterscheiden haben, ein Lernen im weitern Sinne, welches vorzugsweise im Nachahmen besteht und die Gewöhnung zum Ziele hat; und ein Lernen im engern Sinne, dessen Charakter die Spontaneität ausmacht, dessen Ziel das Wissen und Können ist. Eine dritte Art des Lernens, welche zwischen dem Lernen im weitern und dem im engern Sinne in der Mitte stehend, obwohl dem ersten mehr verwandt als dem zweiten, doch als Mischung beider Arten erscheint, wird das Lernen durch Nachbildung sein. Wer die Natur und die Art des Lehrens aus der Natur und Art des Lernens zu erkennen sucht, wird vorzugsweise das Lernen im engeren Sinne zu betrachten haben.

Der Anfang des Lernens im engeren Sinne ist ein Empfangen, entweder von außen, oder durch eine in unserem Geiste selbst entstehende Regung, und das Empfangen selbst, welches zum Anfang eines Lernens wird oder werden kann, ist schon eine Thätigkeit des Geistes. Denn daß man vernehmen und sogar auch ins Gedächtnis aufnehmen könne, ohne wirklich zu empfangen, läßt sich an solchen Misbildungen des Geistes erkennen, dergleichen H. Schubert (Geschichte der Seele II. S. 101, 4. Auflage) eine beschrieben hat: Ein Blödsinniger, August Weck, konnte die in der Sprache ihm mitgetheilten Worte vollständig und oft nach langer Zeit ganz treu wiedergeben, ohne sich den Inhalt dieser Reihen von Worten jemals angeeignet zu haben. Ganze Briefe, die man ihm vorgesagt hatte, merkte er wörtlich, und wußte sie nach einiger Zeit der Person, an welche der Brief gerichtet war, unverkürzt herzusagen. Eine Menge von Aufträgen, welche ihm für seine weiten Fußreisen aufgegeben waren, so verschieden auch die Aufträge waren, und so sehr sie sich durchkreuzten, behielt er Monate und Jahre lang im Gedächtnis, und ebenso die Wege, die er gemacht hatte. Aber wenn ihm auf der Hinreise eine Stadt rechts gelegen hatte, sagte er auch bei der Herreise, dieselbe liege rechts; und was er als den ihm gegebenen Auftrag mit wörtlicher Treue ausrichtete, das wußte er selbst niemals. Er sprach seinen Abschied vom Militär, welcher ihm vorgesagt und schriftlich mitgetheilt worden war, auf eine Weise aus dem Gedächtnisse her, daß man merken konnte, die Worte, „er sei seines Blödsinns halber entlassen worden," seien ihm eben so unverständlich, als manche andere Worte des Abschieds. Wie dieser Blödsinnige die ihm mitgetheilten Worte vernahm, ohne dieselben wirklich zu empfangen, so kommen nicht bloß in der Schule, sondern sogar auch in der gelehrten Welt Erscheinungen vor, welche beweisen, daß, und zwar gerade oft bei überwiegender Stärke des Gedächtnisses, eine geringere Geistesthätigkeit beim Empfangen vorhanden sein könne. Ueberall aber, wo empfangen werden kann, ist die Thätigkeit, durch welche empfangen wird, entweder ein Meinen oder ein Ahnen und Fühlen, wenn wir durch uns selbst, oder ein Glauben, wenn wir von außen empfangen, und das, was wir empfangen, ist eine Anschauung, ein inneres Bild, das uns in der Gestalt eines Ur=

theils zukommt. Das Empfangen der Anschauungen aber ist nur der Anfang des Lernens, nicht das Lernen selbst; wie denn z. B. niemand die Geschichte der Offenbarung dadurch lernt, daß er die Bibel liest, auch nicht, wenn ihm das Thatsächliche im Gedächtnisse haftet. Es ist das ὅτι, was ihm in diesen Anschauungen zukommt; und erst, wenn er das διότι gefaßt hat, wird er, was er empfangen, auch gelernt haben: aus dem Anschauen wird das Einsehen geworden sein. Zwischen dem Empfangen der Anschauung und dem Gewinnen der Einsicht, zwischen dem ὅτι und dem διότι steht oder waltet und vermittelt vielmehr die Behandlung oder die Verarbeitung durch den Verstand. Wer gerade so meint und glaubt, wie er empfangen hat, von dem kann man nicht sagen, er habe gelernt, sondern man schreibt ihm vorgefaßte oder eigensinnige Meinungen oder einen Autoritätsglauben zu. Der Gang des Lernens ist aber nicht der gleiche, wenn wir meinend und glaubend, oder wenn wir ahnend und fühlend empfangen, obwohl es dort, wie hier, Anschauungen in der Gestalt von Urtheilen sind, welche wir empfangen. Wo wir meinend empfangen, da folgt auf diesen ersten Act des Lernens die Behandlung, und nach Umständen die Verarbeitung des Empfangenen als der zweite; und die Verarbeitung geschieht durch Vergleichung der eben jetzt empfangenen Anschauung mit einem im Geiste schon vorhandenen πρῶτον, welches als durch sich selbst feststehend anerkannt ist, wie ein Axiom oder ein schon verstandener Lehrsatz für mathematische, wie die Muttersprache und schon verstandene Sprachregeln für sprachliche Anschauungen. Es ist der Verstand, welcher die empfangene Anschauung durch Vergleichung mit dem im Wissen schon vorhandenen πρῶτον verarbeitet. Es wird auf diesem Wege das, was Aristoteles (Anal. Post. I, 1.) die μάθησις διανοητική nennt: πᾶσα διδασκαλία καὶ πᾶσα μάθησις διανοητικὴ ἐκ προϋπαρχούσης γίνεται γνώσεως. Die neue Anschauung wird vom Verstande geprüft durch Vergleichung mit dem schon vorhandenen Wissen oder Glauben. Diese Vergleichung geschieht aber, nur unbewußter und augenblicklicher, auch da, wo die empfangene Anschauung sogleich als richtig erkannt, wo scheinbar unmittelbar gelernt, aus dem Anschauen sofort ein Einsehen wird, wo wir z. B. eine über ein Besonderes (καθ' ἕκαστον) empfangene Anschauung noch während des Empfangens unter ein uns schon bekanntes Allgemeines (καθόλου) subsumiren. Dieses scheinbar unmittelbare Lernen kommt uns aber nur selten zu, und der Act des Vergleichens, welcher zu einem bejahenden oder verneinenden Schlusse — wo nicht zu einem non liquet — führen muß, dauert desto länger, je weniger πρῶτα schon in unserem geistigen Besitze sind. Das Ziel der μάθησις διανοητική ist ein Wissen, die ἐπιστήμη.

Dagegen, wo wir ahnend und fühlend empfangen, ist das πρῶτον, an welchem wir die neue Anschauung messen, nicht ein schon Gewußtes oder Geglaubtes, sondern diejenige unserer geistigen Kräfte, welche dem körperlichen Tastsinne analog ist, die αἴσθησις. Kommt mir etwa die Anschauung von außen zu, daß Andromache und Penelope zwar verschiedene, aber je in ihrer Art gleich schöne weibliche Charaktere seien, so kann ich diese Anschauung nur nach der Empfindung annehmen, verwerfen oder limitiren, welche ich beim Lesen Homers gehabt habe. Oder ich soll mir die Anschauung aneignen, „daß das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens böse sei von Jugend auf" 1. Mos. 8, 21. Hier soll ich nicht das lernen, daß Gott zu Noah so gesprochen habe, denn ein solches Lernen ist nur ein Nachahmen im Erinnerungsvermögen; sondern ich soll lernen, daß das Dichten und Trachten des Menschen, wie er überall und immer ist, also auch mein Dichten und Trachten, böse sei. Ich kann das nicht durch Vergleichung der neuen Anschauung mit dem lernen, was ich an historischen Personen oder auch an Menschen aus meiner Umgebung wargenommen habe. Denn diese wie jene lerne ich nicht so ganz kennen, daß ich Grund hätte zu sagen, ihr Dichten und Trachten sei böse von Jugend auf; und wenn ein solches Kennenlernen auch möglich wäre, so gäbe das noch keinen Grund ab, von dem zahllosen Menschengeschlechte, von allen Dagewesenen und allen Mitlebenden dasselbe auszusagen. Wenn ich die neue

Anschauung mir aneignen soll, so kann mir dieselbe nur durch Vergleichung mit der Geschichte und dem Zustande meines eigenen Gemüthes zur Einsicht werden, und die Einsicht erwächst selbst nur durch ein Fühlen, welches als *πρῶτον* da sein muß, wenn ich die Vergleichung anstellen soll. Denn wenn ich nicht fühle, daß ich böse sei, so sehe ich das auch nicht ein; und wenn ich das nicht an mir und in mir fühle, so verstehe ich auch das über das ganze Geschlecht Ausgesagte nicht. Es kann weiterhin auch dadurch eine *μάθησις διανοητική* werden, aber erst auf der Basis der vorangegangenen *μάθησις αἰσθητική*. Die *μάθησις αἰσθητική* fängt auch mit dem Empfangen einer Anschauung in Gestalt eines Urtheils an; und es ist auch der Verstand, der die empfangene Anschauung mit einem schon vorher vorhandenen *πρῶτον* vergleicht; aber dieses *πρῶτον* ist ein *αἰσθητόν* oder eine *αἴσθησις*, so daß die Möglichkeit des Lernens und Lehrens hier ganz davon abhängt, ob eine *αἴσθησις* gerade für die Art der Anschauungen vorhanden ist, deren eine empfangen werden soll; wie die Möglichkeit, Musik zu lernen, davon abhängt, ob der Schüler musikalisches Gehör hat. Die Vergleichung führt auch nicht zu einem eigentlichen Schlusse, sondern unmittelbar zu einem bejahenden oder verneinenden oder limitirenden Urtheile; und der dritte Act dieses Lernens ist nicht ein Einsehen, sondern wieder ein Fühlen. Wir finden das *διότι* zum *ὅτι*; aber das *διότι* wohnt nicht in dem Erkannten, sondern in uns selbst und wenn aus den Anschauungen der ersten Art durch Verarbeitung Einsichten werden, so kann man den Act der Vergleichung der Anschauungen zweiter Art nur eine Behandlung derselben nennen, durch welche ein gewisser Takt, z. B. in Erkenntnis und Schätzung des Schönen und des Häßlichen, entsteht. Aus vielen zu Einsichten gewordenen zusammengehörigen Anschauungen erster Art wird ein Wissen, aus vielen zusammengehörigen Anschauungen zweiter Art, welche meinen Takt ausbilden und verfeinern, wird ein Können. Aristoteles faßt den Begriff hievon zu eng, wenn er dasjenige *τέχνη* nennt, was wir ein Können genannt haben, indem er übrigens das Entstehen des Könnens richtig beschreibt Metaph. I. 1: *Γίνεται τέχνη, ὅταν ἐκ πολλῶν τῆς ἐμπειρίας ἐννοημάτων μία καθόλου γένηται περὶ τῶν ὁμοίων ὑπόληψις.* Aber *ὑπολήψει καὶ δόξῃ ἐνδέχεται διαψεύδεσθαι*, Eth. Nicom. VI. 3; wogegen (ib.) *πάντες ὑπολαμβάνομεν, ὃ ἐπιστάμεθα, μὴ ἐνδέχεσθαι ἄλλως ἔχειν ..... ἐξ ἀνάγκης ἄρα τὸ ἐπίστασθαι.* Die *τέχνη* (das Können) hat zum Gegenstande *τὰ ἐνδεχόμενα καὶ εἶναι καὶ μὴ εἶναι, καὶ ὧν ἡ ἀρχὴ* — was wir hier das *πρῶτον* genannt haben — *ἐν τῷ ποιοῦντι, ἀλλὰ μὴ ἐν τῷ ποιουμένῳ* wohnt; weshalb auch *τρόπον τινὰ περὶ τὰ αὐτά ἐστιν ἡ τύχη καὶ ἡ τέχνη.* ib. VI. 4.

In der Schule zielt der mathematische Unterricht auf das Wissen, der Sprach- und Religionsunterricht auf das Können und Wissen.

Wenn nun der erste Act des Lernens das Empfangen ist, so wird das Lehren eben darum zuerst ein Mittheilen sein; und wenn es irrig ist, das Empfangen schon als ein Lernen anzusehen, so wird es nicht minder falsch sein, zu meinen, daß das Lehren mit der Mittheilung eines geistigen Stoffs geschehen sei. Dieses ist meines Wissens von niemand behauptet worden; aber viele unterrichten so, wie wenn ihre Aufgabe damit abgethan wäre, daß sie in der einen Lehrstunde oder einem Theile derselben mittheilen und in der folgenden wiederholen oder durch Fragen Gewißheit darüber zu erlangen suchen, ob der Schüler das Mitgetheilte sich gemerkt habe. Ja es giebt Schuleinrichtungen, die von solchen gemacht zu sein scheinen, welche das Mittheilen als ein und dasselbe mit dem Lehren betrachten. Wenn nach den Jahn'schen Jahrbüchern Nr. 81. 82. I. S. 81 die Schüler oberer Classen in schweizerischen Cantonschulen wöchentlich nur vier Stunden lateinischen und vier Stunden griechischen Unterricht erhalten, so bleibt dem Lehrer, welcher seine Schüler nicht mit ärmlichen Portionen der classischen Autoren abspeisen will, keine andere, als die sogenannte cursorische Behandlung, d. h. die bloße Mittheilung übrig: er übt die Meinung, daß Mittheilen Lehren sei. Ueberhaupt aber ist jenes Zersplittern der Unterrichtszeiten in vielerlei Lehr-

stunden für allerlei Fächer, woran alle unsere gelehrten und ungelehrten Schulen leiden, am Ende nur eine factische Verkündigung derselben Ansicht, die doch keine einzige Schulbehörde öffentlich auszusprechen wagt. Denn die Vielheit der Fächer nöthigt zur Beschränkung der jedem einzelnen zukommenden Zeit in dem Grade, daß der Lehrer sein Pensum nur durch bloße Mittheilung abzuwickeln vermag. Das ist ein von außen kommender, gewiß von manchen redlichen Lehrern beklagter Zwang, dessen üble, ja verderbliche Wirkung in der wachsenden Gleichgültigkeit der Jugend gegen das Lernen mehr und mehr zu Tage kommt. Viele Lehrer üben aber jene Meinung unbewußt aus, ohne von außen genöthigt zu sein, z. B. diejenigen, welche ihren Geschichtsunterricht mit dem Dictiren von Paragraphen über den Begriff und den Werth der Universalgeschichte beginnen und ihren Schülern aufgeben, zu Hause sich das zu merken, was gar nicht gemerkt werden kann, weil es nicht verstanden wird. Ich habe einen zu seiner Zeit als Prediger geschätzten Geistlichen gekannt, welcher den ihm bei 18—19jährigen Schülern übertragenen Religionsunterricht in der Weise gab, daß er zweimal in der Woche auf dem Katheder sitzend Aufsätze religiösen Inhalts ablas, die er zum Behuf jenes Unterrichts gemacht hatte. Als ich einen bescheidenen Zweifel darüber äußerte, ob in solcher Weise Religion gelernt werde, versicherte der Mann, es herrsche bei den Schülern während seiner Lectionen die gespannteste Aufmerksamkeit. Die Schüler aber waren, wie ich mich unverweilt überzeugen mußte, gerade am unwissendsten in der Religion. Und in gleicher Weise habe ich auch bei Lehrern nicht bloß neuer, sondern auch alter Sprachen, und, was man am wenigsten erwarten sollte, bei Lehrern der Mathematik viele Unklarheit über das gefunden, was noch außer der Mittheilung im Unterrichte geschehen soll. Ja ich bin einmal gezwungen worden, einen durchaus unwissenden und ungebildeten Mann als Lehrer der englischen Sprache einzuführen, welcher gar nichts, als die Pronunciation dieser Sprache mitzutheilen vermochte, so daß in diesem Falle sogar die Mittheilung der eigentlichen Sprachkenntnisse als Nebensache erschien. Wenn aber einer vor etlichen Jahren eine neue Erziehungsanstalt für die männliche Jugend, die erst gegründet werden sollte, dadurch empfahl, daß es seine Absicht sei, den Zöglingen lauter Resultate mitzutheilen, oder wenn der Verfasser eines viel gerühmten Lehrbuchs der Geschichte darum die der neuesten Zeiten am ausführlichsten behandeln zu müßen glaubte, weil eben durch die Geschichte die Jugend politisch und für die Politik zu bilden sei, so haben beide mittelbar die grundfalsche Meinung ausgesprochen, daß so, wie mitgetheilt, auch gelernt werde, daß also Mittheilen Lehren sei.

Aber wie das Empfangen der Anschauung der erste Act des Lernens, so bleibt allerdings das Mittheilen der erste Act des Lehrens, so daß man von der Kindswärterin, welche das bedauernswerthe deutsche Kind durch ihr Schwatzen nöthigt, seinen Brei in französischen Worten zu verlangen, ebensowenig sagen kann, sie lehre das Kind französisch, als man von Pestalozzi sagen konnte, er lehre zeichnen, wenn er in seiner Schulstube sechzig Kinder, die weder Anleitung noch Vorlagen bekamen, sondern nur Röthel und Tafeln, zeichnen hieß, „was sie wollten“, während er selbst den Kindern Sätze aus der Naturgeschichte zur Sprachübung vorsagte. Es folgt der zweite Act des Lernens, welcher je nach dem Inhalt der Anschauung entweder in der Behandlung oder in der Verarbeitung derselben besteht. Denn was immer bloß geschichtliche Anschauung ist, das kann im Unterricht nur behandelt, nicht verarbeitet, und so nicht im engern Sinne gelernt werden. Nicht als ob Geschichte überhaupt nicht verarbeitet werden könnte, vielmehr lernen ja diejenigen allein wirklich Geschichte, welche das Material selbständig verarbeiten; weshalb Campe in seinem schönen Buche „Ueber Geschichte“ den Vorschlag macht, die ältesten Gymnasialschüler zur historischen Kritik und Hermeneutik anzuleiten, was am Ende doch wohl darauf hinausläuft, daß die Schüler durch Vergleichung Geschichte wirklich lernen sollen. Es wird aber der Vorschlag Campe's so wenig ausführbar sein, als der von Peter, die Schüler ihre Kenntnis der Ge-

schichte selbst aus deren Quellen holen zu lassen. Geschichte wird auf Schulen nach wie vor nur durch Mittheilung von Seiten des Lehrers gelernt werden, und der Schüler wird außer derjenigen Thätigkeit, welche schon das Empfangen mit sich bringt, keine andere dabei üben können, als die, daß er Verstand und Einbildungskraft in Bewegung setzt, um die empfangenen Anschauungen in seinem Geiste nachzubilden, die Charaktere der Personen, der Sachen und der Verhältnisse, die Zusammenhänge der Ursachen und Wirkungen, das Wechselnde und das Bleibende im Leben der Völker u. s. w. sich zu merken und wo immer möglich zu begreifen.

Der zweite wichtigere Act des Lehrens wird bei und nach der Mittheilung rein geschichtlicher Anschauungen allerdings nur darin bestehen, daß der Lehrer seine Schüler anhält, dieselben innerlich zu behandeln, einfach darum, weil diese weder das Vermögen noch die äußeren Mittel haben, die Anschauungen zu verarbeiten. Ohne Verarbeitung wird aber nicht wirklich gelernt. Ich glaube nicht, daß A. Böckh recht hat, wenn er in der Rede am 15. Oktober 1860 sagt: „Alles geistige Lernen und das Finden und Erzeugen des Wahren selbst, ist eine im Geist mit Bewußtsein vollzogene möglichste Wiederholung und Nachahmung des Wesens der Dinge, nicht eben mehr als durch das Wort verschieden von dem, was Platon Erinnerung aus einem Jenseitigen genannt hat." Denn das Wiederholen und Nachahmen auch des Tiefsten und des Höchsten kommt doch nur bis zum ὅτι, und erst im Durchdringen zum διότι erzeugen wir das Wahre durch Schlüsse, die wir nicht nachahmen oder wiederholen, sondern selbst machen. Dieses ist bei dem ausgebildeten und bei dem unreifen Geiste dasselbe, weil die Functionen des Denkens dieselben sind. Wenn es aber ein niedererer Grad geistiger Thätigkeit ist, welcher das Empfangen und Behandeln des ὅτι erfordert, und wenn wir um so mehr geistig lernen, als wir geistige Thätigkeit ausüben, so wird an den Anschauungen, die wir nur als ὅτι empfangen und behandeln können, nicht so viel gelernt werden, als an denen, mit welchen wir zum διότι durchdringen können, und eben darum wird die Lehrthätigkeit und Lehrwirksamkeit eine geringere sein.

Es sind drei Lehrstoffe in der Schule, an welchen wirklich oder im engern Sinne gelernt, und die also wirklich oder im engern Sinne gelehrt werden können: Mathematik, Sprache, Religion; und das einzig darum, weil die in diesen drei Fächern empfangenen oder mitgetheilten Anschauungen verarbeitet werden können. Die Verarbeitung besteht darin, daß der Lernende die ihm jetzt zugehende Anschauung mit dem πρῶτον, das als ein Wissen oder als ein Fühlen in seinem Geiste schon vorhanden ist, selbstthätig vergleicht und je nach Maßgabe des Inhalts der Anschauung Syllogismen oder Inductions- und Analogieschlüsse bildet. Hiedurch wird das Lernen vollzogen, und, was zuerst nur Anschauung war, zur Einsicht werden. Wenn dieses richtig ist, so wird der zweite Act des Lehrens der sein, wodurch der Lernende angewiesen und vermocht wird, die mitgetheilte Anschauung selbstthätig zu verarbeiten, durch die Thätigkeit des Verstandes Schlüsse zu bilden. Da aber die Schule auch solche Anschauungen darbietet, bei welchen nur ein Lernen im weitern Sinn erzielt werden, und nicht eine Verarbeitung, sondern nur eine Behandlung stattfinden kann, so wird die Aufgabe des Lehrers die sein, die Lernenden zur Behandlung und zur Verarbeitung der mitgetheilten Anschauungen anzuweisen und zu vermögen. Behandeln und Verarbeiten aber ist ein Ueben. Der zweite Act des Lehrens wird demnach das Anweisen und Anhalten der Lernenden zur Uebung sein.

Wenn wir im Lehren die beiden Acte des Mittheilens und des Uebens erkennen, so ist dadurch nur im allgemeinen diejenige Thätigkeit bezeichnet, welche wir das Lehren nennen. Das Wesen dieser Thätigkeit wird erst aus dem Wie erkennbar sein. Es muß zunächst gefragt werden, wie gelehrt, d. i. wie mitgetheilt und geübt werden soll? Denn das Was, welches freilich zuerst in Frage käme, ist für allen Schulunterricht gegeben und festgestellt: nur wenn einer mit dem Bestehenden ganz oder zum größern

Theile brechen wollte, wie Rousseau und Pestalozzi oder Basedow und wenn es die Aufgabe wäre, ein neues System des Unterrichts aufzubauen, könnte da, wo das Lehren untersucht oder beschrieben wird, vom Was die Rede sein. Für uns lautet die nächste Frage nur so: wie sind Sprachen, Mathematik, Religion u. s. w. zu lehren? Das Wie aber wird bestimmt durch das Ziel alles Lernens und Lehrens. Als das nächste Ziel der beiden Arten des Lernens haben wir das Wissen und das Können bezeichnet, was aber nicht Zweck für sich sein kann, einfach darum, weil, wenn beides Zweck für sich wäre, die Bemühung um das Wissen und Können ohne Ende fortgehen müßte, da wir mit dem Wissen und dem Können niemals fertig werden, sondern bei aller Bemühung und bei rastlosem geistigem Streben immer noch vieles übrig bleibt, was wir weder können noch wissen. Man könnte noch hinzufügen, daß, wenn einer so lebt, wie wenn er das Wissen und Können als Zweck an sich betrachtete, ein solcher in der Ganzheit seines geistigen Wesens unfertiger und mangelhafter erscheine als der andere, für welchen das Wissen und Können nur ein Mittel zur Erreichung eines höher gesteckten Zieles ist. Wie nöthig es aber sei, das gemeinsame eine Ziel alles Unterrichts zu erkennen, läßt sich leicht ersehen, wenn wir uns eine größere Lehranstalt etwa von sechs Classen und der doppelten Zahl der Lehrer vorstellen. Wenn nun jeder dieser zwölf Lehrer darauf ausgeht, daß in seiner Classe und in seinem Fache viel und recht gelernt werde, so ist das gewiß ganz löblich; aber wenn alle nur eben das Lernen selbst und als Frucht des Lernens das Wissen und Können im Auge haben, so werden die sechs Classen und die zwölf Unterrichtsfächer niemals zu einer Lehranstalt zusammenwachsen, sie werden nur räumlich und äußerlich beisammen, die Unterrichtsfächer werden nur verknüpft, und die Bemühungen der Lehrer werden alle vereinzelt sein, so daß die Anstalt, obwohl von einem Einzigen beaufsichtigt, nur ein Nebeneinander von allerlei Unterricht vorstellt. Das βούλεσθαι ἑαυτῷ wird, meine ich, in einer solchen Lehranstalt nicht nur bei den Lehrern, sondern auch bei den Schülern das Einheimische und Durchgängige sein und ihren Charakter vorstellen, oder vielleicht richtiger, der Anstalt nicht möglich machen, einen Charakter zu haben. Und in manchen Lehranstalten scheint dieses βούλεσθαι ἑαυτοῖς auch angestrengte Bemühungen begabter und fleißiger Lehrer selbst für das Wissen und Können ihrer Schüler fruchtlos zu machen. Die Einheit aller gemeinsamen Bestrebungen wird lediglich durch das Hinarbeiten auf ein und dasselbe Ziel zu Stande gebracht. Welches wird nun das Ziel sein, zu welchem sich die nächsten Ziele des Lernens und Lehrens, das Wissen und das Können, wie Mittel zum Zwecke verhalten? Es ist ganz richtig, wenn man sagt, die Bildung sei dieses Ziel. Und dennoch werden wir das gemeinsame Wie für das Lehren nicht herausfinden, wenn wir die Regel aufstellen wollen, es soll in der Weise gelehrt werden, daß aus dem Gelernten die Bildung erwachsen könne. Denn so wie die Meisten auch unter denen, welche Gebildete heißen, das Wort gebrauchen, sind es sehr verschiedene geistige Zustände, die man damit bezeichnet; und die verbreitetste Meinung darüber ist doch wohl die, daß die Bildung Eines sei mit dem Wissen und Können, wonach derjenige ein Gebildeter ist, bei dem man ein gewisses Maß des Wissens und Könnens warnimmt oder vermuthet. Wenn aber die Meinung von der Identität des Wissens und Könnens mit der Bildung die richtige wäre, so hätten wir als eigentliches Ziel des Lernens und Lehrens wieder das Wissen und Können, was nicht das wirkliche Ziel sein kann. Setzen wir lieber ein solches Ziel, welches für alle gleich erkennbar ist, bei welchem keine oder nur eine mäßige Verwirrung der Begriffe stattfindet, und welches ebenso sehr der kleinsten Dorfschule wie der Universität zum Ziele und zum Maßstabe des Wie dienen kann. Ein solches Ziel ist die Erziehung: wenn der Dorfschulmeister, der Lehrer an der gelehrten Schule und der Universitätslehrer so lehrt, daß die Schüler durch das Lernen erzogen werden können, so trifft er das richtige und allgemeine Wie des Lehrens, und wird nicht bloß erziehen, sondern auch im Wissen und Können etwas erkleckliches zu Stande bringen. Und wenn aus einem in diesem Geiste ertheilten Un-

terricht die Schüler ins Leben übertreten, wird niemand die Bildung an ihnen vermissen. Derjenige Lehrer wird in der rechten Weise mittheilen und üben, welcher durch sein Mittheilen und Ueben die Schüler erziehen kann und will. Unsere Verpflichtung, durch den Unterricht jeder Art und Stufe zu erziehen, bildet sozusagen den äußersten methodologischen Kreis, der alles Lehren umfaßt. Ein engerer Kreis wird durch das zeitliche Ziel gebildet, welches den verschiedenen Lehranstalten vorgesteckt ist, so daß das Wie des Mittheilens und des Uebens in den verschiedenen Lehrfächern, das der Religion ausgenommen, durch die Bestimmung der Schüler zur wissenschaftlichen oder zur gewerblichen Thätigkeit modificirt wird. Was man hierin als nächstes Moment bei einer solchen Modification betrachten könnte, nämlich daß die Vorbereitung für das gewerbliche Leben in der Schule drei oder vier Jahre kürzer ist, als die Vorbereitung auf den Universitätslauf, das ist zwar nicht ohne Einfluß auf das Wie in der Bestellung des Unterrichts, aber die Hauptsache ist es nicht. Vielmehr hat die Berücksichtigung dieses Moments, da man nach der materialistischen Meinung unserer Zeit von dem Werthe verschiedenartigen Wissens überall sich beeilt hat, auch noch das und das und ein Sechstes und Zwölftes in die Schulen hereinzuzwängen, das Erziehen im Unterricht schon dadurch erschwert, ich glaube fast, unmöglich gemacht, daß ein Nebeneinander vieler und verschiedenartiger Anschauungen niemals zum wirklichen Lernen wird, weshalb das multum non multa vielleicht zu keiner Zeit so laut und so vergeblich, wie in der unsrigen, gepredigt worden ist. Vielmehr ist es die verschiedene Art des Gebrauches, den die Schüler von dem Gelernten machen werden, was das Wie des Lehrens je nach der Bestimmung der Schüler modificirt. Es würde einer gelehrten Schule übel anstehen, wenn sie ihre Schüler anhielte, die kaufmännische Art des Rechnens zu lernen; und die gewerbliche Schule würde in ihrer pflichtmäßigen Thätigkeit zurückbleiben, wenn sie dieselbe Art des Rechnens nicht mittheilte und übte. So wird die gewerbliche Schule ihren französischen Unterricht in der Weise zu ertheilen haben, daß der Schüler darauf vorbereitet wird, nach dem Austritt aus der Schule einen französischen Brief schreiben und die französische Conversationssprache der Gegenwart sich aneignen zu können — weil ja doch das Sprechen einer fremden Sprache in der Schule nicht gelernt wird. Die gelehrte Schule dagegen wird den Unterricht im Französischen durchweg als einen Theil des gesammten Sprachunterrichts in derselben Weise behandeln müßen, wie Latein und Griechisch gelehrt wird: die Lectüre selbst wird eine andere sein. Die Mittheilung der geographischen und geschichtlichen Notizen in der einen Schule wird nicht durchaus in gleicher Richtung wie in der andern geschehen müßen. In der einen wird mehr unterrichtet als gelehrt, in der andern mehr gelehrt als unterrichtet werden.

Wenn derjenige Lehrer in der rechten Weise mittheilt und übt, welcher durch sein Mittheilen und Ueben die Schüler erziehen kann und will, so muß die Art seines Mittheilens und Uebens so beschaffen sein, daß durch dieselbe auf den Willen der Schüler eingewirkt wird. Die Schulzucht im weiteren und edleren Sinne des Wortes wird Eines mit dem Lehren und Lernen. Wie ist aber der Wille des Schülers beschaffen, auf welchen der Lehrer einwirken soll? Und wie muß des Lehrers Wille beschaffen sein, um auf des Schülers Willen einzuwirken? Denn einen Willen zum Empfangen bringt der Schüler freilich in seine Schule mit, vielleicht auch den Trieb, durch das Lernen Ehre zu erlangen. Aber es giebt keinen Gegenstand des Unterrichts, welcher durch den ihm eigenthümlichen Reiz die Jugend bewöge, immer wieder Anschauungen, die zu demselben gehören, empfangen zu wollen; und wenn auch eine gewisse Lust zur Erkenntnis der Sache, z. B. zu naturgeschichtlicher oder geschichtlicher Erkenntnis sich kundgeben mag, so darf der Lehrer nicht darauf rechnen, daß der Schüler auch den Willen zur Verarbeitung der Anschauungen, zur Geistesarbeit, mitbringe, und in diesem Wollen, wenn es einmal in Bewegung gesetzt ist, beharre. Vielmehr kann man ja auch an Erwachsenen und Gereiften täglich warnehmen, daß sie sich leichter zu fort-

gesetzter mechanischer Thätigkeit hergeben, als sich wenn auch kurze Zeit nachzudenken entschließen. Und doch wird weder durch das Empfangen an sich, noch auch durch das bloße Behandeln der empfangenen Anschauungen, sondern nur durch das Nachdenken in deren Verarbeitung wirklich gelernt; weshalb auch schon der Lehrer, welchem das Wissen und Können seiner Schüler als Ziel seiner Lehrthätigkeit vor Augen steht, den Willen der Schüler in Bewegung setzen wird: die Schulzucht im engern Sinne wird den Unterricht begleiten und stützen. Das Wollen, welches wir beim Schüler schon belebt und thätig vorfinden, ist ein Wollen des Angenehmen, des Unterhaltenden, einer wechselnden Beschäftigung der Einbildungskraft; das andere Wollen, das Verlangen nach dem Wahren, finden wir in der Seele des Schülers noch schlummernd, und auch, wenn es erweckt ist, durch jenes erste natürlichere Wollen niedergehalten und am vollen Erwachen gehindert. Wenn ich durch mein Lehren erziehen soll, so wird es meine Aufgabe sein, das tief liegende und noch schlummernde Wollen des Wahren zu erwecken und wach zu erhalten, und jenes andere erste nicht sowohl zu unterdrücken, was ja nicht einmal möglich ist, als durch die Pflege der Wahrheit zu veredeln und dem Wahrheitssinne dienstbar zu machen. Das Hinwenden des von Natur auf das Angenehme gerichteten Willens auf das Wahre, ist eine sittliche Thätigkeit, wozu wir der Leitung und der Beihülfe bedürfen. *Οὐδεμία τῶν ἠθικῶν ἀρετῶν φύσει ἡμῖν ἐγγίγνεται — — τὰς δ᾽ἀρετὰς λαμβάνομεν ἐνεργήσαντες πρότερον, ὥσπερ καὶ ἐπὶ τῶν ἄλλων τεχνῶν· ἃ γὰρ δεῖ μαθόντας ποιεῖν, ταῦτα ποιοῦντες μανθάνομεν, οἷον οἰκοδομοῦντες οἰκοδόμοι γίνονται καὶ κιθαρίζοντες κιθαρισταί.* Aristot. Eth. Nic. II. 1. Die Erziehung durch das Lehren besteht in der Veränderung und Neugestaltung des Willens der Schüler, welche der Lehrer durch die Art seines Lehrens hervorbringt. Es wird aber nur derjenige ein solcher Lehrer sein, der die Neugestaltung des Willens durch sein Lehren bei den Schülern bewirkt, in dessen Wollen jene Neugestaltung schon vor sich gegangen, oder vielmehr im Vorsichgehen immer begriffen ist, weil wir ja selbst mit diesem Arbeiten an uns selbst niemals fertig werden. Was sonst von Seiten des Lehrers das Lernen ermöglicht und fördert, Einsichten, Kenntnisse, Kunst des Vortrags, gewinnende Persönlichkeit, das hilft auch und zwar sehr viel zur Erziehung, wofern das Wollen des Lehrers ein wahres und sein Wille der Wahrheit zugewendet ist; aber ohne diese Beschaffenheit im Wollen des Lehrers bringen jene geistigen Besitzthümer und wünschenswerthen Eigenschaften keine Veränderung im Wollen des Schülers hervor. Wer sich selbst und die Schüler während des Unterrichts beobachtet hat, der muß wissen, daß, wenn irgend eine Verstimmung des Gemüthes die Aufmerksamkeit und Spannung des Lehrers in seiner Lehrstunde alterirt hat, seine Unaufmerksamkeit und Zerstreuung unmittelbar auf die Schüler, auch die sonst aufmerksamen, übergeht; wie hinwiederum zu guter Stunde auch seine Aufmerksamkeit wirkt, wiewohl die positive Wirkung niemals so deutlich hervortritt, wie jene negative. Solch einer zeitweiligen Wirkung der Unaufmerksamkeit des Lehrers analog ist das, was dem Unterrichte durchweg abgeht, welcher ohne Wahrheit des Wollens ertheilt wird. Es giebt keine Erziehung durch Unterricht und ebendamit kein wirkliches Lernen ohne die Wahrheit des Wollens auf Seiten des Lehrers. Je wahrer unser Wollen ist, desto entschiedener ist unser innerer Beruf zum Lehramte.

C. L. Roth.

Lehrer. Mit diesem Ausdrucke, der mit seiner Wurzel in das Dunkel unserer Sprache zurück geht, der den Sprachforschern schwer zu erklären und im Gebrauche der Gegenwart so geläufig ist, wird die Vorstellung von einer Persönlichkeit in uns erregt, welche die Thätigkeit des Lehrens als Sache ihres Geschäftes oder Berufes ausübt. Wird nämlich aus bloß natürlichem Triebe und bei weiterer menschlicher Entwicklung auch aus sittlichem Drange die Thätigkeit des Lehrens in der Absicht, erlangte Einsichten und Warnehmungen an solche mitzutheilen, von denen angenommen wird, daß dieselben ihnen nöthig seien, vielfältig versucht und geübt: so ist von der sie ausübenden Person selbst immer noch nicht der Anspruch erlangt, für einen Lehrer zu gelten,

weil eben das Lehren bei derselben noch nicht zur Angelegenheit geschäftlichen Betriebes oder beruflicher Lebensaufgabe geworden ist. Ueberall, wo im Hause Liebe oder im geselligen Kreise Gefälligkeit beflissen ist, von dem Besitze ihrer Kenntnisse oder Kunstfertigkeit an Mindergeförderte, in der Absicht sie dadurch zu fördern, abzugeben, wird zwar die Thätigkeit vollbracht, welche Lehren heißt; aber weder Vater noch Mutter, weder Freund noch Genosse, welche sich dem Triebe zu solcher lehrsamen Mittheilung überlassen, sind schon um deswillen Lehrer zu nennen. Sind sie es thatsächlich auf instinct-, versuchs- und vorbereitungsmäßig unvollkommene Weise, so sind sie es nicht in einer so ausschließlichen Richtung und geflissentlichen Verwendung ihrer Kraft, daß ihr ganzes Leben und Wirken von den Aufgaben des Lehrens so beherrscht und erfüllt erachtet werden könnte, daß sie Lehrer genannt zu werden verdienen sollten.

Wir an dieser Stelle haben es mit diesen eine gelegentliche Anleitung oder Unterweisung Ertheilenden nicht zu thun, sondern nur mit denjenigen, welche ihre lehrende Kraft und Kunst in vollständiger Geschäfts- oder Berufsmäßigkeit an andern in Anwendung bringen.

Das weite Feld von Beziehungen, das sich hiemit für die Betrachtung um eine also beschäftigte Persönlichkeit im Culturleben, sonderlich der Gegenwart, eröffnet, kann an dieser Stelle nun nicht bis ins einzelne ausgeschritten werden. Viele Artikel dieses Werkes haben solche Einzelheiten bereits eingehend behandelt*). Wer die Encyklopädie bei diesem Artikel befragt, beabsichtigt nach unserem Dafürhalten nicht erst noch über die Einzelgeschäfte im Lehrerstande Auskunft zu erhalten — das wäre in jeder „Schulkunde" zu suchen am Orte — sondern er sucht ein Gesammtbild (speciem, figuram) und einen Gesammteindruck vom Lehrer zu gewinnen. Es gilt darum auch nicht eine Vorstellung zu machen vom Proceß, welchen der Lehrer veranlaßt, sondern von der Person, die in dem ihr eigenthümlichen Processe thätig ist. Es gilt nicht den actus, sondern den actor zu zeigen. Der Lehrer würde hienach für die beabsichtigte Darstellung etwa das werden müßen, was der Orator für Cicero. Den Orator darzustellen war aber etwas anderes, als die Beredtsamkeit, oder wohl gar die Rhetorik; den Lehrer hier vorführen ist darum etwas anderes, als eine Didaktik schreiben. Bei solcher dem Anschein nach für einen Lehrer leichten Aufgabe wird indes, wenn man ans Werk geht, des Wortes Wahrheit wohlerkennbar: Difficile est, communia proprie dicere. Darum möge der, welcher ein Lehrer ist und dieses liest, mehr die Absicht ansehen, als den erstrebten Erfolg, den Lehrer zu zeigen.

Sobald im menschlichen Gemeinleben irgend eine Seite der Bildung, welcher die Menschen übend und genießend sich erfreuen, so werth erachtet wird, daß man sie nicht bloß deutlich von voraufgegangenen Zuständen der Bildungslosigkeit unterscheidet, sondern auch einzelne sie zum Gegenstande der Erwerbung, und die ganze Gemeinschaft sie zum Gegenstande der Sicherstellung machen: so ist Anlaß für diejenigen, welche die Inhaber der bezüglichen Bildung sind, vorhanden, sich in bestimmter und berechtigter Weise als Lehrende auf- und darzuthun. Wir finden deshalb geschichtsmäßig wie in anderen Nationen, so auch in der unseren, von jenem Entwicklungspuncte ab immer Personen, welche die Lehrtüchtigkeit theils als ein von ihnen selbst geschäftsmäßig unternommenes Gewerbe betreiben, theils als einen ihnen anvertrauten Beruf amtsmäßig warnehmen. Dies sind die Lehrer, welche diesen Namen ausdrücklich zu führen berechtigt sind.

Der Lehrer der ersten Kategorie erscheint im Leben der Gemeinschaft als die Person, welche im Besitz bestimmter Kenntnisse oder Fertigkeiten dieselben zum Gegenstande der Mittheilung an andere macht, die nach ihnen begehren, um dadurch einen Erwerb zu finden. Es kommt nicht darauf an, ob der Staat von ihrer Beschäftigung Kenntnis nimmt; sie sind die Privatlehrer und sie treten in der mannigfaltigsten Art

*) Man vergleiche z. B. die Artikel Gymnasium, Director, Anstellung, Auctorität, Anstand, Aufmerksamkeit, Bildung, Fleiß, Aergernis, Aufgaben, Arnold, Erasmus u. a. m. Die Red.

auf. Wie ihre Praktica eine unberechenbar vielfache, so ist auch ihre Zahl Legion und ihres Wirkens Erfolg nicht zu bestimmen. Theils gehen sie ausgesprochener Weise aus der Absicht hervor, den Besitz der ihnen einwohnenden Einsicht oder Kunst zu versilbern, theils aus dem Bedürfnis, welches ihnen das Verlangen der Einzelnen als Lust sich zu unterrichten entgegenträgt. Wie sich die Capitalien des Geldes durch den Verkehr in Umsatz bringen, so die Capitalien des Geistes, welche in einer Zeit liegen, durch das freigeübte Geschäft des Lehrens, an das sich die Gedankenmittheilung auf dem Wege der Literatur und der Presse auf die natürlichste Weise anschließt. Wie viel unreifes und ungenügendes in dieser auf eigene Hand geschäftsmäßig betriebenen Praxis enthalten sein und geleistet werden mag: so ist doch einerseits das Angebot von Lehre und andererseits die Nachfrage nach Unterricht auch in den möglichst freien Formen, die solcher Austausch bedingt, ein unverachtbares Zeichen von einem Vorhandensein vieler eigenkräftigen geistigen Lebendigkeit, und ohne Zweifel ist ursprünglich dieser Privattrieb zu lernen oder zu lehren der Keim von aller weiteren Lehrthätigkeit gewesen, wie sie im gemeinsamen öffentlichen Leben Eingang, Anwuchs und Bestand gewonnen hat. Aber weder ein einzelner Stand im öffentlichen Leben der Gemeinschaft, noch ein ganzer Staat, wenn sich beide in ihren Interessen verstehen, kann seine Bildung der Privatbelehrung allein überlassen. In dem Grade als das Gemeinwesen erstarkt und sich versteht in den Bedingungen seiner Existenz und Wirksamkeit, muß eben von Seiten bestimmter Stände oder vom Staate der Betrieb der Bildung in die Hand genommen werden; es müßen öffentliche Lehrer berufen und angestellt werden. Das sind die Lehrer der anderen Kategorie. Sie sind diejenigen Persönlichkeiten, welche an den Instituten, die auf öffentliche Veranstaltung und unter öffentlicher Bürgschaft für die Bildung eingerichtet sind, die Arbeit des Unterrichts wie in geistlichen so in weltlichen Dingen zu verrichten haben.

Es kann hier nämlich erfahrungsmäßig nicht ausbleiben, daß die Erhaltung oder Fortentwicklung gewisser Bildungsbestandtheile in dem Maße zum Gegenstande öffentlichen oder gemeinsamen Interesses wird, als der Werth eben dieser bestimmten Bildungsformen erkannt ist. Wenn die Forterhaltung solcher Bildung nun nicht zum Spiele des Zufalls oder zum Zielpuncte privater Concurrenz oder gar zum Triebwerke oder Zankapfel von Parteiungen, wie in der Gegenwart, werden soll: so reicht eine jeweilige Repression gegen bedenkliche Lehre, welche eindringt, nicht aus; es wird eine sorgsame Bedachtnahme auf geordnete Sicherstellung der gefährdeten Interessen unumgänglich. Die zu Wissenschaften zusammengeführten Erkenntnisse irgend eines Gebietes oder die zu Künsten erhobenen technischen Fertigkeiten einzelner bilden die Gegenstände für solche Sorge ihrer Erhaltung auf dem Wege der Schule, entweder wie im Alterthume in Gestalt esoterischer Geheimunterweisung oder in Form solcher Publicität, wie sie die moderne Welt beliebt und zuwegegebracht hat. Mit dem Vorhandensein eines Gegenstandes und eines Kreises solcher, welche den Unterricht begehren, ist der öffentliche Lehrer ein nothwendiges Erfordernis, wenn dem allgemeinen Bedürfnisse Genüge geschafft werden soll. Mag immerhin mancher Staat, vielleicht in der Meinung, daß wie der Dichter so auch der Lehrer geboren und weder dazu commandirt sein müße, wie in manchen Ständen und Reichen der Fall, noch dazu destinirt, wie durch mancherlei Lagen und Schickungen es möglich ist, es auf Auferziehung, Bildung, Versorgung und Achtung der Lehrenden in den Anfängen des Lehrwesens nicht anlegen: so kann er, wenn er sich den Vortheil, den ein vollkommen entwickelter Lehrerstand schaffen kann, sichern will, auf die Länge nicht darüber hinweg, die Thätigkeit der öffentlichen Lehrer nicht bloß zum Gegenstande seiner Kenntnisnahme, sondern auch seiner Pflege zu machen. Auf solchem Wege werden Lehrer von äußerem und öffentlichem Berufe. Das Bedürfnis stehender Kriegsheere mag in den modernen Staaten von Belang immerhin erst seit 200 Jahren empfunden worden sein; das Bedürfnis eines förmlichen Lehrerstandes ist in jedem Staate, sobald man in ihm begriffen hat, daß Bildung der Bevölkerung nicht bloß

Macht für ihn ist, sondern Mittel, die Nation wie in Identität zu erhalten, so sie in steigende Entwicklung ihrer Bildung in Hinsicht auf Gedanken, Sprache, Sitte, Kunst u. s. w. zu versetzen, ebenso unabweisbar und in vielen Staaten und unter manchen Bevölkerungen und Racen, besonders auf manchen Bildungsgebieten z. B. des geistlichen Lebens, weit älter. Ein civilisirter Staat der Gegenwart kann sich dem Zustandekommen eines förmlichen öffentlichen Lehrerstandes nicht mehr widersetzen. Es ist ein schlimmes Zeichen, wenn derselbe solches Zustandekommen erschwert; denn er müßte entweder die Vereinigung von Lehrkräften fürchten, oder ihre Wirkungen nicht zu würdigen und zu nützen wissen; aber ein noch schlimmeres Zeichen ist es, wenn im Lehrerstande selbst so wenig Sinn für Gemeinschaft angetroffen werden sollte, daß er in der Gemeinsamkeit seiner Anliegen sich nicht verstehen und zu entsprechenden Organisationen nicht zusammenschließen mag.

Wie lange es in der Menschenwelt Lehrer von dieser oder von jener Kategorie gegeben habe, mögen die Historiker der Didaktik an anderer Stelle zu ermitteln suchen. Zuverläßig mußten zuvor gewisse Arten von Erkenntnissen und Fertigkeiten, zu welchen man gelangt war, für so werthvoll erachtet sein, daß man ihrem Verluste und den damit verbundenen Nachtheilen zuvorzukommen trachtete. Dies hat nur durch lehrende Personen geschehen können. Die heilige Schrift, wie sie selbst getragen ist von der Idee des Offenbarens d. i. von der Voraussetzung, daß Gott selbst in eine lehrende, d. h. auf die Erkenntnis wirkende Thätigkeit bei der Menschheit tritt, weiset von den Urvätern an bis in die apostolischen Zeiten herab auf einen Chor von hohen Männern hin, welche zu Lehrern ihrer nächsten Kreise, ihrer Stämme, Völker, ja der Menschheit werden; sie führt sie in ihrer Wirksamkeit handelnd und redend auf; ja sie urtheilt über ihre Wirksamkeit nach Form, Ziel, Geist, Werth und Erfolg. Unter ihren Priestern und Königen wandeln die Propheten, unter ihren Helden stehen die Männer des Wortes, unter den Thaten vernehmen wir die Gedanken höchster Weisheit. Der Lehrer ist in heiliger Schrift allerwärts vorhanden und zu merken. Das ganze Lebensgesetz tritt als Lehre und das Evangelium als getragen von einer Persönlichkeit auf, an welcher der Lehrer wie vom Jünger, vom Freunde, so vom Gegner wargenommen und anerkannt wurde. Wie auf dem Grund und Boden der Heilsgeschichte, so in der Heidenwelt. Von Weisheit der Aegypter ergeht frühe Kunde; wo sie ist, muß Lehre stattgefunden haben, wo diese, da müßen Lehrer gewesen sein. Die Griechen werden ihren Gaben und Werken gemäß die Lehrer in ihren Städten, Stämmen, endlich in Rom, nachmals in der Welt. — Das Christenthum kann in seiner Verbreitung durch die Welt nicht ohne Lehrer und nicht ohne Lehre gedacht werden. Ist im griechischen Alterthum der Lehrer bereits zum Künstler geworden, so erscheint er durch das Christenthum zum Träger und Pfleger vom Worte Gottes geweiht. (Röm. 12, 7. 1 Petr. 4, 11. Jac. 3, 1.) Das Moment geistlichen Wesens stammt dem Priester aus dem Umstande, daß er Lehrer ist und in diesem Berufe am Dienste Gottes sei; nicht dem Lehrer daraus, daß er durch einzelne Verrichtungen am Heiligthum auch zum Priesterthum irgend welche Beziehungen erlangt. — Im weiteren Geschichtsverlaufe bildet sich mit steigender Deutlichkeit eine Verschiedenheit unter den Lehrern theils nach den Gegenständen, deren Behandlung sie zur Aufgabe ihres Berufes haben, theils nach den eigenthümlich gestalteten Kreisen der Lernenden, welchen sie Bildung zuzuführen haben. Es ist zunächst weniger der bestimmte religiöse oder nicht religiöse Charakter des Gegenstandes, welcher unter den Lehrern grundwesentliche Unterschiede bildet, als die Gestalt, welche die durch sie zu bereitende Erkenntnis, der Stufe der Lernenden entsprechend, anzunehmen hat. Es ist als hätten die Lehrer der elementaren und vermittelnden Zwischenstufen, die auch bei den allerersten Lehranfängen nicht haben fehlen können, in den Augen der Beobachter und Berichterstatter noch nicht so viel Bedeutung gehabt, um sie als Lehrer zu unterscheiden und hervorzuheben. Wo die Erkenntnis sich zu einer zusammenhängenden, zu einer systematisch geordneten oder zu einer dialektisch

vorführbaren erhebt, macht das Lehrerthum sich in den geschichtlichen Aufzeichnungen bemerklich. Solch Lehrerthum bei den Erwachsenen weiset die Welt des Alterthums in großartiger Ausprägung auf und in Rücksicht der geschichtlichen Anfaßbarkeit ist dasselbe das erste und älteste. Es dient der Aristokratie und schafft eine Aristokratie des Geistes. Die großen Lehrer unter den Griechen und Römern theilen ihre Gedanken nur einer Auswahl von ausgezeichneten Schülern mit. — Im Mittelalter traten, nachdem die Sprachen des Alterthums für den Nachwuchs in den Culturnationen immer mehr abgelebt waren, allmählich sie als solche Gegenstände auf, welche es auf dem Wege des Unterrichtes zu erwerben galt, da man sie nicht mehr auf dem des Lebens unmittelbar gewinnen konnte, und sie den Einsichtigen doch als die Anfänge und Träger aller gediegenen Bildung erscheinen mußten. Es erscheinen Lehrer der griechischen Sprache unter den Italienern; der römischen unter den andern romanischen Nationen, um auf solchem Wege die Jugend für das wissenschaftliche Studium auszurüsten: Ad humaniora hieß es. Wenn die Wege, welche die Lehrer in den Stifts- und andern Schulen einschlugen, auch keine so deutlich erkannten und festgeordneten waren, wie in unseren Gymnasien, so war doch das Bedürfnis solcher höheren Bildung erkannt und die Lehrer erhielten die Aufgabe, dasselbe zu befriedigen. Diese Vorbereitung erstreckt sich mit immer größerer Deutlichkeit und Ausbreitung, zumal mit dem Eintritt der Reformation auf dem deutschen Gebiete, in die Schichten des wohlhabenden Bürgerthumes, das in den Städten seinen Wohnsitz hat. — Die mit der Reformation angeregte Beeiferung um Erlangung und Verbreitung von höherer Bildung wirkte weiter. Für die gymnasialen Schulen mußten Lehrer humanistischer Art gebildet werden. Erasmus und Reuchlin, Melanchthon und Camerarius sind ihre Väter und Pfleger. — Der Elementarlehrer theils als der Vorbildner für die höher führenden Schulen der letzten Art, theils als Ausbildner eines großen Theiles der männlichen und weiblichen Jugend, welche höhere Schulen zu besuchen nicht weiter beabsichtigt, sondern sich nur in den Veranstaltungen, welche in der Wirklichkeit des Lebens liegen, auszubilden gedenkt, ist in seiner Besonderheit das Erzeugnis der neueren Zeit. Was ehedem in gewissem Sinn Kirchschullehrer war oder hieß, ist jetzt Volksschullehrer. Je mehr die unteren Schichten der Bevölkerungen nach Unterricht verlangen, desto mehr bedürfen sie der Lehrer. Der sogenannte Elementar- oder Volksschullehrer ist recht eigentlich der Lehrer des gemeinen Mannes, um nicht zu sagen des Proletariats. Er ist durch seine Beziehungen, man darf gegen diese Thatsache sich nicht verschließen, zu demokratischen Sympathien vielfach eingeladen. So ergeben sich als Lehrer von gewissen Bildungsstufen, welche, wenn schon zu einander gehörig, doch deutlich auseinandertreten, die akademischen, die humanistischen, die elementaren Lehrer. Was gegenwärtig in scharfer Sonderung uns vor Augen steht, war nicht immer so getrennt. Auch der Wissenschaftslehrer der alten Zeit mußte oft in gymnasialer Weise vorbereiten, ja elementarisch vorbilden (Sokrates). Aus dem Mittelalter und der Reformationszeit sind genug gelehrte Lehrer bekannt, welche, indem sie die einen für die Universitäten zubereiteten, die andern in den Elementen unterwiesen. Erst die neueren Zeiten haben eine Lehrerschaft erzeugt, deren einzelne Stufen sich auf gewisse Bereiche des Bildens mit Exclusivität beschränken. Der akademische Wissenschaftslehrer hat die Aufgabe, den ihm einwohnenden Erkenntnisgehalt einer bestimmten Sphäre wissenschaftlich organisirt seinen Schülern vorzuführen, um sie dadurch in Stand zu setzen, die Erkenntnissubstanz in ihrer Objectivität zu sehen, sich anzueignen und von ihr angeregt an der Weitergestaltung oder Verwerthung der Wissenschaft mitzuwirken. Er ist es, der vornehmlich durch den wissenschaftlichen Stoff zu wirken hat, d. h. durch Mittheilung der ihm inwohnenden Gelehrsamkeit, aber der, dem reiferen Auditorium entsprechend, das er vor sich hat, auch die rednerische Form nicht vernachläßigen darf; es sind Vorträge, also eine Art von Reden, die er zu halten hat. Daß das Rhetorische weder fehlen noch dominiren darf, das macht seine Aufgabe eigenthümlich schwierig. Der humanistische Lehrer, der in dem Bereiche

des allerconcretesten und lebensvollsten Wissens von der Welt, nämlich in den Sprachen, d. i. in den Gedanken und Ausdrucksweisen sonderlich der alten Völker und ihrer hervorragenden Geister, seine Wurzeln und sein Wesen haben muß, hat hauptsächlich mittelst seiner Persönlichkeit, d. h. mittelst der Art und Weise, wie er selbst jene Güter des Alterthums in sich zu Geist und Leben hat werden lassen, zu wirken, um an seinen Schülern die allseitige Befähigung zur Hingabe an wissenschaftliche Bildung zu bereiten, sonderlich sie selbst zu strebenden Persönlichkeiten heranzubilden. Der Elementarlehrer hat für seinen Betrieb eine Erkenntnissubstanz, welche so verdünnter, abstracter, fast subtiler Art ist, daß in ihr die bildende Kraft nur in formaler Richtung scheint zur Geltung gebracht werden zu können. — Ein Elementarlehrer, wenn er nicht durch eine religiöse Gediegenheit ersetzt, was ihm seiner Lehrgegenstände Betrieb versagt, ist übel daran; denn seine didaktische Bedeutung könnte nur in der Art und Weise gesucht werden, wie er die elementaren Dinge seines Bereiches behandelt, d. i. in der Methode. Auf dem Gebiete des Elementarunterrichtes war deshalb auch nur die Verirrung möglich, welche als Ball-Lancasterismus u. dgl. auftrat, daß Schüler zu Lehrern verwendet wurden. Für diese Art der Unterweisung muß die Behandlung so mechanisirt und abgestuft sein, daß eben in der Beobachtung der vorgeschriebenen Form die bildende Kraft des Unterrichts angenommen erscheint; derartiges ist auf dem Gymnasialgebiete gar nicht denkbar. Es ist darum auch ganz erklärlich, daß Gymnasiallehrer sich für die Lehrförmlichkeit meist nicht so interessirt bezeigen, wie Elementarlehrer, und doch sehr gute Lehrer in ihrer Sphäre sein können. Der Pedantismus des Lehrers, über welchen Döderlein und andere als ein gewisses Erfordernis jedes Lehrers gehandelt, ist an einem Gymnasiallehrer auf etwas anderes gerichtet, als bei einem Elementarlehrer. — Alle drei Arten von Lehrern werden nur ebendadurch zu Künstlern im Lehren, daß jede ihr specifisches Merkmal mit originaler Kraft in jedem bestimmten Falle, welchen ihr Handeln herbeiführt, zur Geltung zu bringen vermag. Der akademische Lehrer dadurch, daß er Person und Methode in dem Gegenstande seiner Darbietung so birgt, daß nur diesem letztern die Lehrwirkung zufällt, Person und Methode aber dabei gleichgültig erscheinen. Wenn einzelne das Heft durch den Famulus ins Collegium sandten, so mochte das infolge von solcher Auffassung geschehen sein; bis auf den heutigen Tag wird der akademische Unterricht deshalb auch lesen genannt und die Lection eben Vorlesung, offenbar weil es nur auf die vorgelesene Sache, aber ganz und gar nicht auf die Art wie, und auf die Person, durch welche es geschah, im Grunde ankam.*) Der zweite dadurch, daß er die Sache und deren methodegerechte Anfassung vor der Kraft und Eigenthümlichkeit, in welcher jene beiden Stücke zu einer lebensvollen Persönlichkeit verleiblicht worden sind, in den Hintergrund gerathen läßt, dagegen die Schüler auf den Höhepunct seiner Bildung hin zu sammeln und zu heben weiß. Der letzte dadurch, daß er die Correctheit der Form, in welcher der Unterricht von ihm gehandhabt wird, zur Hauptbedeutung an der Bildung der Lernenden werden, dagegen die Sache in der Fülle aller ihrer Momente, sowie die Person in ihres Wesens Eigenthümlichkeit zurückbehält.

Ein Lehrer der Wissenschaft zu sein wird nur derjenige sich getrauen dürfen, der seinen Gegenstand in seinem Inhalte sowie in seinen Zusammenhängen mit allem Verwandten vollkommen beherrscht. Der humanistische Lehrer wird seinen Lehrgegenstand als einen Bestandtheil seines persönlichen Wesens vorzuführen haben. Wer wüßte nicht,

*) Das wäre doch noch insofern zu mildern, als bekanntlich viele akademische Lehrer nicht blos „vorlesen", sondern entweder ganz oder theilweise (d. h. die Erläuterung zu gegebenen §§) frei vortragen und sich so in einen viel lebendigeren, persönlichen Rapport mit ihren Zuhörern setzen. Der Ausdruck: „Lesen", praelectio, rührt ja daher, daß vor der Erfindung und dem allgemeinen Gebrauche des Buchdrucks der Professor den Text des Schriftstellers, den er tractirte, immer erst den Zuhörern vorlesen mußte, die dann, in Ermanglung gedruckter Exemplare, auch den Text nachschrieben. Palmer.

der sich auf Lehrer versteht, den Mathematicus auf den ersten Blick von dem Grammaticus zu unterscheiden? So ganz ist jeder von ihnen in seinem Fache, dergestalt, daß dieses in ihm und aus ihm lebt. Ordentliche Gymnasiasten schwärmen nicht für die Gegenstände ihres Unterrichts, sondern wie Mädchen für den Lehrer,*) und sie lernen an und von ihm und wie er die Sache hat. Darum ist auch schwerlich auf einem andern Lehrerbereich die Person so sehr Gegenstand der Beobachtung, des jugendlichen Witzes und ceteris paribus der treuen Anhänglichkeit. Je mehr der humanistische Lehrer sich in und mit seinem Gegenstande an seine Schüler mit seiner gebildeten Person hingiebt, um so gewisser wird er der bedeutende Bildungsfactor für sie ad humaniora, der er sein soll. Die Sprache an sich und ihr Gesetz und alles weitere thut es nicht, sondern die Art und Weise, wie das alles als eine Bildungskraft aus der Persönlichkeit eines solchen Lehrers herauswirkt. Am Elementarlehrer dagegen ist das Charakteristischwirkende die Methode. Die Sache, welche er zu verwalten hat, ist an sich ein verschwindendes Quentlein von Erkenntnis. Die Persönlichkeit, die er zu stellen hat, hilft kaum etwas zur Lösung seiner eigentlichen Aufgabe. Was kann das Pathos, das eine Persönlichkeit in sich trägt, dem Rechen- und Leselehrer nützen? Was die verständige Munterkeit einem Religonslehrer? Was die ernste Verschlossenheit einem Sprachlehrer? Es ist in der jüngsten Zeit Mode geworden, dasjenige Moment am Lehrer bei der Elementarpraxis am meisten zu betonen, welches bei ihr am wenigsten helfen kann und das sich mit wenig Sicherheit definiren und mit noch weniger Zuverläßigkeit bereiten und herstellen läßt — die Persönlichkeit. Es war lediglich die Feindseligkeit einer Reaction gegen den Stolz auf die Methode, wenn man die Forderung stellte, die Persönlichkeit sei am Lehrer das Haupterfordernis. — Aber kann die biederste, die bekenntnistreueste Persönlichkeit beim Rechenunterricht, oder beim Schreib- und Zeichenunterricht nützen, wenn die Geschicklichkeit in der Handhabung des Gegenstandes fehlt? Die Persönlichkeit ist im Elementarunterricht ein soweit untergeordnetes Moment, als es bei einem Lehrer nur überhaupt sein kann. Es bleibt hier bei dem alten Pestalozzischen Spruche: Die Methode ist alles. — So ist der Lehrer der Wissenschaft Künstler durch die Zubereitung des Stoffes für seine Schüler, der Humanist durch die Verleiblichung und Darstellung der bildenden Kräfte seiner Lehrgegenstände in seiner Persönlichkeit; der Elementarlehrer durch die vollendete Handhabung der Methode an seinen Gegenständen.

Wie deutlich in der Hauptsache sich die Lehrerschichten hienach von einander zu sondern und zu lösen scheinen, so bleiben in der Wirklichkeit des Lebens die Grenzen in eben dem Grade dennoch in Berührung und Zusammenhang, als der Lehrer der einzelnen Stufe eben ein Künstler ist. Dem Elementarlehrer wird es in seiner Sphäre bisweilen nicht fehlen können an Bildungsaufgaben, bei deren Lösung er bis in die humanistischen Kreise zu treten hat; dem humanistischen nicht an Aufgaben, durch welche er in die Sphäre der elementarischen Lehrer geführt wird. Was anders als Elementaria fordert ein Sextaner und Quintaner in sprachlichen und sachlichen Dingen und Uebungen, und wie hat hingegen mancher Elementarlehrer an nichtgelehrten Schulen in religiöse Erkenntnisse und in ein Realwissen zu leiten, welche über die eigentliche Sphäre der Elemente hinaus liegen! Dagegen haben manche humanistische Lehrer für manche Schülerstufen die Lehrstoffe einzelner Gegenstände in solcher sachlichen Objectivität vorzuführen, daß sie als veritable Professoren erscheinen, sowie der akademische Lehrer sich oft genug wieder auf Stufen der humanistischen Vorbildung einzulassen hat. Dies erscheint uns weder als ein Mangel in der Unterscheidung des Lehrerstandes, noch als ein Unglück in Erweisung des Künstlercharakters am Lehrer, sondern als ein

*) Das kommt auch bei Studenten vor, nur daß die Verehrung für einen Lehrer dann häufig zugleich eine wissenschaftliche, z. B. theologische, kirchliche rc. Parteinahme und als solche oft mit schwerem Unrecht gegen andere Lehrer verbunden ist. Anm. d. Red.

erwünschter Beweis, daß alles, was nach den einzelnen Aufgaben das Lehren in beruflicher Kunst zu treiben hat, wesentlich nicht verschieden ist, sondern daß diese Besonderheiten nur einzelne Stufen sind, die einander voraussetzen, Seiten, die einander ergänzen, Glieder, die in einander zu greifen haben. Mancherlei Aemter — Ein Herr.

Zur rechten Durchbildung der Eigenthümlichkeit, die jede Lehrerstufe an ihrer Kunst zu wahren hat, ist es von Wichtigkeit, das Besondere recht scharf festzuhalten bei Behandlung der beruflichen Aufgabe; aber diese Besonderheit in der Lösung der Bildungsaufgaben an einem Volk darf nicht die einzelnen verleiten, die anderen zu verachten. Ist es thörlich, wenn der akademische Lehrer, dem durch die eingehende Pflege seines Specialobjectes die genaueste Kenntnis desselben eigen wird, den humanistischen Lehrer misachtet, welcher ihm den Schüler bis auf einen gewissen Grad für wissenschaftliche Dinge befähigt zuförderst; wenn der Gymnasiallehrer den Elementarlehrer als einen, der mit Hellas und Hesperiens Constructionen und Productionen nichts zu thun hat, über die Achsel ansieht: so ist es eben so thörlich, wenn dieser wähnt, im Ueberschwang einwohnender Methodenvirtuosität im Kleinhandel der Elementarbildung jenen Humanisten und wohl gar den akademischen Professor um der Einseitigkeit willen verachten zu dürfen, welche ihnen von dem Kunstbetriebe ihrer Lehreraufgabe auferlegt wird. Lerne, treibe jeder seine Lection in einer sich mehr und mehr vollendenden Meisterschaft und jede Lehrerschicht wird Ursache haben, die andere als ihre Voraussetzung und Ergänzung zu achten, und auf das Ganze denjenigen Theil des fördernden Einflusses üben, auf welchen bei ihrer Berufung eben gerechnet war. Bei aller Unterschiedenheit der Hauptlehrerstufen wird auf solche Weise dennoch eine lebensvolle Einheit gewahrt bleiben, wie es schon an dem Wurzelstocke, der Stammgestaltung und der Kronenentfaltung eines jeglichen wohlgedeihenden Baumes vor Augen ist.

Die in solche Hauptgruppen sich entfaltende Lehrerschaft eines Staatslebens, das eine etwas ausgebreitete Basis hat, zeigt nun in jeder derselben wieder neue Unterschiede, so daß keine derselben jemals zu fürchten hat, in eine starre Uniformität oder in die Monotonie einer stagnirenden Kastentradition verfallen zu müßen. In der Elementarlehrerschicht vertheilt sich vielfach die Berufsarbeit des Unterrichtes an Mann und Weib. Wir sehen schon seit geraumer Zeit neben Lehrern auch Lehrerinnen. Und wenn wir immerhin einen alten Lehrerinnenbildner haben behaupten hören, daß im Lehrcharakter des Mannes und des Weibes nichts wesentlich verschiedenes zu finden sei, so haben wir, wie zwischen den Charakteren der Schüler und Schülerinnen, auch immer viel eigenartiges in dem Lehrbetriebe der Frau mit eigenen Augen angetroffen, wodurch sie sich vom Manne unterscheidet. Wer wollte dem Weibe die Fähigkeit, lehrhaft zu sein, auch in einer größeren Gemeinschaft als in der häuslichen absprechen? Mag die Frau auch in der christlichen Gemeinde zu schweigen haben; die Elementarschule ist nicht Gemeinde. Die Bildung der weiblichen Jugend nicht allein, sondern sogar gewisse Gegenstände außer den Handarbeiten scheinen überhaupt eine weibliche Behandlung auf gewissen Stufen recht wohl zuzulassen. Wenn nämlich vieler großen Männer durch das Leben hindurch dauernde Frömmigkeit von ihren Müttern abgeleitet wurde, wer könnte es wissen, ob nicht unsere Knäbchen länger zarte Regungen für das Heilige bewahrten, wenn sie nicht von männlichen Lehrmeistern, sondern von Frauenherzen gepflegt würden? Dem Verfasser dieses Artikels ist ein Mann bekannt, der seinen Sinn für das Schöne, den er in gebildetster Weise besitzt, davon ableitet, daß er die Elemente eines gründlichen Zeichenunterrichts von einer Dame als kleiner Knabe erhalten hat. Wir erkennen die Weiblichkeit als vollkommen berechtigt für den Lehrberuf innerhalb der durch das Geschlecht angewiesenen Sphären, Seiten und Gegenstände der Elementenwelt an. Und schon oft haben wir auf dem Lande die Frau Schulmeisterin als freundliche Gehülfin ihres Mannes angetroffen. (Vergl. d. Art. Lehrerin.)

Die Bevölkerungsschicht nämlich, in welcher der elementare Volkslehrer zu wirken die Aufgabe hat, ist theils eine städtische, theils eine ländliche. Wie sehr nun

auch eine bekannte Bestrebung der Gegenwart Miene macht, darauf auszugehen, diese durch die Natur- und Lebensverhältnisse herbeigeführten Volks- und Bildungsunterschiede auszuwurzeln oder doch zu verwischen, so besteht doch bis auf weiteres annoch diese Unterscheidung bei den am meisten cultivirten Nationen und bei den cultivirtesten unserer deutschen Stämme, und es ist Aussicht, daß sie sich in vielen noch lange und in andern immer behaupten wird. Auf Grund dieser Umstände bildet sich mit einer verschiedenen Lehreraufgabe und Lebenslage auch ein Lehrerhabitus, nach welchem man den Landlehrer von dem der Stadt unterscheiden kann. Es wird mancher Stadtlehrer nicht auf das Land, mancher Landlehrer nicht in städtische Verhältnisse passen. Einem Städter wird es kaum möglich sein, sich der Einflüsse der Ländlichkeit, die wir um ihrer Einfachheit und Schlichtheit willen noch gar nicht als rohe bezeichnen wollen, zu erwehren, und der Landlehrer, welcher in städtischen Verhältnissen zu wirken beabsichtigt, wird sich in die Formen und Erwartungen, welche ihm das Stadtleben entgegenbringt, zu übersetzen haben.

Das Bildungswesen sowohl in der Stadt als auf dem Lande gestaltet sich in eine große Mannigfaltigkeit und macht ebendadurch an den Lehrer den Anspruch, daß er sich nach den anerkannten Bedürfnissen an seiner Schülergemeinschaft mit seiner Thätigkeit als ein Künstler bewähre. Es wird für ihn einen Unterschied machen, ob er an einer einclassigen Gemeindeschule, in welcher Kinder beider Geschlechter und aller Altersstufen gleichzeitig zu besorgen sind, oder ob er in einer mehrclassigen, an einer getheilten als Knaben- oder Mädchenlehrer steht, oder ob er in einer wohlabgestuften als Hauptlehrer oder Ordinarius oder als untergeordneter Lehrer an einer Unter-, Mittel-, Oberclasse sowohl die Interessen dieser besonderen Stufe als auch die Mitarbeit seiner Collegen zu berücksichtigen hat. So kommt bei aller Uebereinstimmung eine große Mannigfaltigkeit zu Stande, in welcher die Elementarlehrerschaft den Bedürfnissen des Lebens gemäß, in den Grund und Boden der Volksverhältnisse von einsichtsvollen Landesbehörden, denen die Bildung ihrer Nation aufrichtig am Herzen liegt, hineingeleitet wird, um für alle weitere Cultur die sicheren Grundlagen zu beschaffen.

Aus diesem Wurzelstocke des Lehrerbaumes erhebt sich eine Lehrerschaft, die wir bis auf weiteres die humanistische genannt haben, als ein Stamm, welcher die Kräfte und Säfte, die ihm von der Wurzelregion aus zugeführt werden, in sich aufnimmt und für höhere Bildungsformen vorbereitet. Es hat die Zeit ziemlich lang gedauert, in welcher dieser gelehrte Theil der Lehrerwelt in der Lösung seiner Aufgabe ohne sonderliche Unterschiede in seinem Innern verblieb. Die in Verarbeitung tretenden Stoffe führten lange Zeit zu keinerlei Scheidung. Ob man sehr wohl schon zu Zeiten des Triviums und des Quadriviums den Unterschied im Charakter der einzelnen Unterrichtsgegenstände begriffen hatte, welche gegenwärtig zu einem gymnasialen und realen Humanismus geführt haben, so suchte man damals lieber zusammenzuhalten, was die Gegenwart bis zur Trennung gebracht hat. Die Mathematik ist die Unterlage und Grundform, welche sowohl dem gymnasialen als dem realen Humanismus von gleichwichtigem Interesse ist. Ohne sie ist weder Gymnasial- noch Realbildung zu denken. Von ihr aus erhebt sich ein zwiefacher Stamm, von denen jeder in seiner Sonderung und Eigenthümlichkeit von der des andern nur so viel aufnimmt, als nöthig ist, um die gemeinsamen nationalen und auf die Vorbildung zur Wissenschaft abzielenden Grundlagen nicht zu verleugnen oder zu verlieren. Der eine nimmt die Sprachen des Alterthums und die darin mitgegebene anschauliche Geschichtskenntnis als das ihm zustehende besondere Theil in Arbeit: der andere die Sprachen der modernen ausländischen Culturwelt in Verbindung mit den die Pflege der Naturwissenschaften vorbereitenden Disciplinen in Behandlung; die Gymnasiallehrer folgen der ersteren Richtung, die Realschullehrer der anderen. Im Gymnasiallehrer wird die gelehrte und sichere Kenntnis der antiken Sprachen, im Reallehrer die der neueren, namentlich in soweit dieselben zu wissenschaftlicher Erkenntnis erhoben sind, nothwendig zu suchen sein. Und

wie dem Gymnasiallehrer eine vollkommene Kenntnis der Geschichte beiwohnen muß, so dem Reallehrer die der auf die Naturwissenschaften leitenden propädeutischen Disciplinen.*)

Ueber diesem Doppelstamme gelehrter Lehrer treiben die eigentlichen Lehrer der Wissenschaft, als die Krone der Lehrerwelt, in einer Nation das Werk ihrer Cultur, insoweit dieselbe in Intelligenz besteht. Die Facultäten unserer Universitäten, insofern dieselben Pflegeanstalten der Wissenschaft sind, weisen eben so viele Arten von Lehrern auf, als sich die Intelligenz wissenschaftliche Seiten schafft, die unterrichtlich sicher gestellt zu werden erheischen.

Wenn nun durch diese Lehrerabtheilungen die Erhaltung und Entwicklung der Bildung bewahrt werden wird, insoweit dieselbe Intelligenz ist, so würde doch eine andere nicht minder wichtige Seite, zu welcher hin sich die Bildung eines Volkes erhebt, noch ganz dem Zufalle überlassen erscheinen, wenn nicht auch die Kunst besonderen Lehrern anvertraut würde, welche wie mit wissenschaftlicher Einsicht, so auch mit der Fähigkeit technischer Vorbildlichkeit ihre Pflege ausdrücklich warzunehmen hätten. Es mögen die schönen Künste immerhin die ersten Künste gewesen sein, welche ihre berufsmäßigen Lehrer erhalten haben, aber es sind auch nach und nach die andern zum Gegenstande geordneten Unterrichts geworden. Je gebildeter eine Volksgemeinschaft wird, d. h. je mehr sie sich von wissenschaftlichen und künstlerischen Einsichten und Antrieben bestimmt weiß, um so weniger kann auch all die unermeßliche Thätigkeit, welche die Stoffe dem Dienst des Menschen anzupassen beflissen ist, unergriffen bleiben von dem Geiste der Kunst. Gewerbe und Handwerk, Manufactur und Fabrication, Waffengebrauch und Handelsverkehr müßen aber in dem Grade sich veredeln, in welchem sie ihre Erzeugnisse oder Werkzeuge nach den Vorbildern, welche die Kunst entwirft, und nach den Gesetzen, welche sie vorschreibt, einrichten. Mag dies zunächst eine Zeit lang auf dem Wege schüchterner Nachahmung und unsicherer Anfassung geschehen, allmählich weiß sich die im Dienste der menschlichen Bedürfnisse thätige Industrie die Resultate der wissenschaftlichen Einsicht in Natur und Technik besser durch Unterricht zuzuleiten, als auf dem Wege des Experimentirens und Probirens. Mit den erforderlich werdenden Zeichen-, Bauhandwerks-, Gewerbe-, Maschinen-, Kriegs- und Handelsschulen und Instituten werden Lehrer erforderlich, welche die dahin gehörigen Einsichten zuführen, die vorbildenden Thätigkeiten leisten und die Uebungen und Versuche der Lernenden leiten und beurtheilen. Je gebildeter das Leben, um so mehr wird alles menschliche Thun ein verständig geordnetes und durchschauliches, und um so mehr tritt auch das Bedürfnis von Specialschulen für jeden Zweig der Technik an den Tag und eben hienach wird die Schaar der ins Leben tretenden Lehrer bei einem also strebenden Volke sich nicht bloß mehren, sondern auch gliedern.**)

*) Andere Constructionen der Gymnasien und Realschulen s. z. B. in dem Art. Schularten, Realschulen. D. Red.

**) Nach dem Charakter ihrer Verwendung von Seiten der Schulverwaltung sind die öffentlichen Lehrer theils ständige, theils unständige. Die ständigen Lehrer sind die ordentlichen, fest- (definitiv) angestellten, welche beim Volksschullehrstande Schulmeister, als erste Lehrer von mehrclassigen Schulen auch — wie in Sachsen und Preußen — Hauptlehrer oder Oberlehrer, heißen (an Lehrerseminarien Seminarlehrer, Oberlehrer, an den mit den Seminarien verbundenen Uebungsschulen zuweilen Musterlehrer, an unteren Classen wohl auch Elementarlehrer, Katecheten u. s. w., die ersten Lehrer an mehrclassigen Schulen im Hohelohe'schen Präceptoren oder, wie auch in sächsischen Landen hie und da, Rectoren), bei höheren Anstalten theils Reallehrer, Oberreallehrer, theils Präceptoren, Gymnasiallehrer, Studienlehrer, oder an beiderlei Anstalten Oberlehrer, Professoren, ferner: Cantoren, Subconrectoren, Subrectoren, Prorectoren, Conrectoren, Tertius, Quartus, Quintus (sc. collega), endlich — die Vorstände — Rectoren, Directoren. Man vergleiche hierüber, da die Benennungen in den verschiedenen Ländern verschieden sind und verschiedene Bedeutung haben, den Artikel „Ehrenrechte“ und die statistischen Darstellungen der Schulzustände in den einzelnen

Wer nun einen so mannigfaltigen Gliedbau von Lehrern den Bildungsbedürfnissen entgegenkommen und entsprechen sähe, der würde zwar ohne Zweifel das gebildete Leben wie in theoretischer so in praktischer Hinsicht von dem Lehrerorganismus durchwachsen, bewegt und getragen sehen: aber er würde sich zu fragen genöthigt fühlen, woher denn für alle diese Bildungsbedürfnisse die Lehrer erwachsen, da man nicht füglich ohne weiteres zum Lehramte commandirt oder zugelassen werden könne. Gewiß hat alles rechte Lehren von dem sittlichen Triebe auszugehen, der dasjenige, was man, weil man es in seinem Werthe kennt oder in Meisterlichkeit kann, liebt, anderen zuzuführen beflissen ist, um sie dadurch zu fördern. Alles Lehren wahrhaft gedeihlicher Art ist eine Erweisung von Liebe wie zur Sache, so zum Lernenden. Es ist kein Mensch ein ordentlicher Lehrer ohne diese Liebe zum Gegenstande, den er vertritt, ohne diese Liebe zu den Schülern, welchen er dient*); kein Mensch kann ein Lehrer sein wider seinen Willen. Unterrichtsstunden kann einer geben und ein Schulgeschäft betreiben des Erwerbes halber, aber ein Lehrer ist man bloß in der Kraft der Liebe, und in dieser Liebe wird man auch mehr als ein gewöhnlicher Arbeiter, man wird ein Künstler sein. Es mag immerhin Menschengemeinschaften geben, welche nach Unterricht begehren, ohne an Gewinnung und Zubereitung von Lehrern zu denken. Es ist wenig über ein Jahrhundert her, wo man in Preußen Schulen fürs Volk zu gründen begann, ohne eigentlich mit Bestimmtheit angeben zu können, woher man für sie die Lehrer würde schaffen können. In einem hohen Erlasse heißt es ausdrücklich: „Sollte jemand gute Lehrer wissen, der solle sie dem Probste anzeigen", als ob sie da

Ländern. Unter den ständigen Lehrern sind ferner zu unterscheiden die Hauptlehrer d. h. die Lehrer der Hauptfächer, und die Nebenlehrer d. h. die der Nebenfächer. Die Hauptlehrer in Erziehungsanstalten haben zuweilen besondere Titel: Ephorus, Inspector, Hausvater. Ein unständiger Lehrer ist als solcher nur widerruflich angestellt; er kann daher, je nach der Praxis der betreffenden Schulverwaltung, im Interesse des Dienstes auch ohne seinen Willen anderswohin versetzt, ohne eigentliches Untersuchungsverfahren auf die Ueberzeugung von seiner Unbrauchbarkeit hin entlassen werden. Solche unständige Lehrer haben entweder an mehrclassigen Schulen ihre eigene Classe neben einem oder mehreren ständigen Lehrern und können sich dann unter einander wieder abstufen, je nachdem sie mehr oder weniger von dem ständigen Lehrer oder Oberlehrer abhängig oder in vollem Maße selbst verantwortlich sind, wodurch dann auch die Höhe des Gehalts bedingt zu sein pflegt, wie z. B. in Württemberg die unabhängiger gestellten an Volksschulen Unterlehrer heißen, die abhängigeren und geringer bezahlten Lehrgehülfen, Provisoren; oder sie haben keine eigene Classe, sondern unterrichten an der Classe eines andern entweder mit ihm oder anstatt seiner. Wenn ein solcher zur Unterstützung eines Lehrers aufgestellt ist, der wegen leidender Gesundheit oder aus andern Gründen sein Amt nicht mehr ganz versehen kann, so pflegt man ihn Hülfslehrer (Adjunct, Assistent, Adjuvant — s. d. Art. Hülfslehrer) zu nennen, wiewohl dieser Name auch denjenigen bezeichnen kann, der eine (z. B. wegen vielleicht nur vorübergehender Ueberfüllung) nur vorläufig, nicht definitiv errichtete Classe zu versehen hat. Stellvertreter heißt gewöhnlich derjenige unständige Lehrer, welcher statt des eigentlichen Lehrers, der die Stelle zwar noch bekleidet, aber sie nicht versehen kann, in dessen Verrichtungen vollständig eintritt. Lehramtscandidaten, welche, besonders an höheren Anstalten, an eine größere Schule berufen sind, um in Fällen vorübergehender Verhinderung (z. B. in Folge von Erkrankung, legaler Abwesenheit 2c. eines Lehrers) zur Stellvertretung bereit zu sein, heißen Vicarien. Amtsverweser endlich heißt derjenige, welcher eine erledigte Stelle bis zum Dienstantritt des Nachfolgers versieht. Unterlehrer an Erziehungsanstalten heißen da und dort auch Repetenten, Inspectoren. Auch die Verhältnisse der unständigen Lehrer sind übrigens in verschiedenen Ländern in verschiedenem Grade entwickelt. D. Red.

*) Ohne diese Liebe zu den Schülern kann ein Lehrer gerade die schwerste Tugend, die der Geduld, nicht üben; er denkt nicht daran, die Schwachen zu tragen, die Schwächsten besonders zu pflegen; ein Lehrer, der nur die begabtesten Schüler vorwärts führt und gleichgültig oder gar mit Geringschätzung sieht, wie immer mehrere dem Gang des Unterrichts nicht mehr folgen können, sucht nur sich und das Seine und verdient bei allem sonstigen Geschick und Talent nicht, Lehrer zu sein. D. Red.

und dort sich vorfinden würden, wie flügge werdende Vögel. Und doch scheint es, als ob es in dieser erleuchteten Gegenwart auf gewissen Bereichen des Unterrichtsgebietes noch nicht anders bestellt sei; es wird entweder gehofft, daß Lehrer vom Himmel fallen, oder daß Lehren eine jedermann leicht geläufig werdende Sache sei. Jener Minister, welcher darüber interpellirt wurde, daß er philosophische Lehrstühle auf den Landesuniversitäten unbesetzt gelassen, und entgegnete, daß die Besetzung geschehen würde, sobald man ihm Philosophen nachweisen würde, hatte freilich den Interpellanten gegenüber Recht: aber darin hatte er Unrecht, daß er nichts anzugeben vermochte, was zur Entwicklung und Heranbildung philosophischer Lehrkräfte erforderlich ist. Wird man das Lehren als eine Kunst anzusehen nicht umhin können, da es nicht jedermanns Ding ist, so wird es auch als ein Gegenstand angesehen werden müßen, welcher der Unterweisung bedarf und in dem Grade als die Lehrenden ihr Werk künstlerisch treiben, wird man der Lehrer bedürftig sein, welche die Kunst zu lehren verstehen. Je höher und schwieriger die Lehreraufgabe, von um so größerer Bedeutung wird die Kunst erscheinen müßen, sie lehrend zu lösen. Eines Wissenschaftslehrers Lehrkunst wird die eines höheren Grades sein als die eines gymnasialen und realen Propädeuten, und die des letzteren ist, sofern sie entwickelt ist und erwiesen wird, von höherem Belange als die des Elementarlehrers. Ganz analog wird sich das Verhältnis auf der Seite des Unterrichtes in den Künsten gestalten.*)

Wie auf dem Gebiete der Intelligenz ein Akademiker, so ist auf dem Gebiete künstlerischer Ausübung der Meister noch lange nicht immer zugleich ein Lehrmeister zu erfolgsicherndeer Geschicklichkeit. Die didaktische Kunst ist damit noch nicht vorhanden und entwickelt, daß einer im Vollbesitz der Wissenschaft oder der künstlerischen Productivität ist. Die Lehrkunst ist Frucht eines Nachdenkens, das absichtlich auf die Art und Weise gerichtet bleibt, in welcher der fragliche Gegenstand im unterrichtlichen Wege an die Erkenntnis des Schülers zu bringen ist. Sie ist nicht Sache des Blicks, des Griffs und natürlichen Instincts, sondern Frucht des beobachtenden und experimentirenden Fleißes und sie will alles Ernstes gelernt sein wie jede andere Kunst. Es ist nun merkwürdig, wie in manchem geförderten Culturstaate der Gegenwart die

*) Als wesentliche Merkmale der Lehrhaftigkeit bezeichnet Piderit (N. Jahrb. 1862 Sept. S. 384 ff.) 1) die Fähigkeit, sich in die Seele eines andern zu versetzen, in dessen Sinn und Gedanken einzugehen, weil auf dieser lebendigen Sympathie des Lehrers mit dem Schüler die Möglichkeit eines wirklichen geistigen Verkehrs zwischen beiden, des Gebens und Nehmens, des Lehrens und Lernens beruhe: „ich habe," sagt er, „sehr treue, gewissenhafte, fleißige und kenntnisreiche Lehrer gekannt, die sich ernstlich bemühten, in der ihnen übertragenen Disciplin etwas zu leisten, aber in die Seelen der Schüler einzugehen, sich ihrer Fassungskraft und Vorstellungsweise anzuschließen, mit ihnen zu leben, ohne sich doch an sie zu verlieren, das verstanden sie nicht. Die nothwendige Folge davon war die stete Klage über Unfleiß und Theilnahmlosigkeit der Schüler; es wurde nicht nur nichts gelernt, sondern, was noch schlimmer war, der Lehrgegenstand selbst den Schülern auf lange Zeit verleidet;" 2) eine solche Beherrschung des Lehrstoffs, daß der Lehrer die Hauptsachen von den Nebenpartien, das Detail von dem Kerne bestimmt zu unterscheiden und demgemäß sein Unterricht eben diese entscheidenden Thatsachen, von denen aus alles andere erst das rechte Licht empfängt, sicher hervorzuheben vermag; daß er den inneren Bau, die Architektonik des Lehrobjects klar durchschaue und diese lebensvolle Gliederung ordnungsmäßig verfolge und darlege und daß er den so gegliederten Stoff auch in seiner Gesammtheit den Schülern vorzuführen und einzuprägen wisse. Seine unterscheidenden Vorzüge auf der Seite der Erziehung lassen sich vielleicht am kürzesten mit dem Worte zusammenfassen, er soll ein Mann sein im besten Sinne des Worts, willensstark, fest und entschieden, furchtlos und frei, aber besonnen und ruhig, bescheiden, das innere Auge dem Höheren zugewandt, den Zielen, die nicht in der flüchtigen Erscheinungswelt, sondern im Reiche des Ewigen liegen. Im besonderen jedoch soll er als Lehrer seine Schüler zu derjenigen Tugend anhalten, welche die specifische Schülertugend ist, zu gewissenhaftem Fleiß. S. d. Art. Fleiß (vgl. N. Jahrbücher der Pädag. 1862. III. S. 119 ff). D. Red.

Ausbildung von Lehrern, welche die elementare Cultur ihren Schülergenerationen zuzuleiten haben, ein Gegenstand von vorzüglicher und verdienstlicher Obsorge gewesen ist. Die Seminarien, wenn auch da und dort vordem in sporadischer Zahl und dürftiger Organisation, sind doch erst ein Product des letzten Jahrhunderts, sonderlich seiner letzten Hälfte. Preußen hat deren 49 und hat daran noch nicht genug und fährt noch fort mit Gründung neuer Anstalten. Es haben fürwitzige Schulberather, weil sie etwa in dem Doppelbaume des Lehrer- und Schulenorganismus, wie wir ihn oben skizzirt haben, das Seminar nicht einzubringen gewußt haben, dasselbe im Lehr- und Schulstatus für ein unstatthaftes, unberechtigtes Schmarotzergewächs erachtet. Sie hätten das Lehren nur als eine Kunst fassen, verstehen oder erweisen dürfen, und sie würden ein Seminar als eine Schule anzusehen genöthigt gewesen sein, in welcher es wesentlich darauf ankommt, den Unterrichtsproceß mit der Sicherheit und Correctheit eines Künstlers ausführen zu lernen. Ein Seminar ist eine Schule der Lehrkunst. Mag immerhin die in Seminarien für Elementarlehrer zu lernende Kunst eine solche von einfacheren Formen, von näher liegenden Stoffen und von beschränkteren Maßen sein, als die auf den höheren Stufen des Unterrichts oder der Leistung; es gehört gleichwohl zur correcten, bewußten, im Dienste von Geistesbildung stehenden Lehrthätigkeit auch des Elementarlehrers eine Anfassung und Ausführung, welche ihre gerechte Würdigung nur darin findet, daß sie als eine Kunst verstanden und behandelt wird. Mögen immerhin die preußischen Schulregulative von solcher Auffassung der Elementarlehrerthätigkeit wenig merken lassen, so ändert ihr außerwissenschaftliches Verhalten zur Sache das erkenntnismäßige Wesen der Sache nicht im geringsten. Wir müßen gegenwärtig sagen: vita brevis, ars longa. — Damit, daß man in die elementare Lehrerwelt eine gemüthhaftige Erregung zu bringen getrachtet hat, damit hat man manche ihrer Glieder vielleicht in eine milde Erhitzung versetzt, aber noch lange nicht das erreicht, was den Lehrerfolg mit Bestimmtheit sichert. Der Lehrerfolg wird so lange ein zufälliger verbleiben, als das Lehren nicht ein Act bewußten und gesetzmäßigen Handelns ist. Wer aber in solch bildendem Handeln seines Erfolges gewiß ist, der ist nichts geringeres als ein Künstler. Bei einem solchen muß das gelernt werden, worauf es beim Unterrichten ankommt.

Je augenscheinlicher die Nothwendigkeit ist, alle Lehrthätigkeit als eine künstlerische zu verstehen und zu üben, um so mehr muß es befremden, daß für Erlangung von Lehrkunst auf den weiteren Unterrichtsstufen, von denen wir gehandelt, keine Anstalten so bestimmter Art für die Vorbildung gymnasialer, realistischer und akademischer Lehrkräfte vorhanden sind, wie für die elementaren. In Preußen wenigstens sind uns weder Seminarien noch Lehrer bekannt, welche die Ausbildung von Lehrern für die gelehrten Schulanstalten zur besondern und ausdrücklichen Aufgabe hätten; wir wissen nur, daß junge Leute, welche sich auf Universitäten der Philologie oder der Theologie gewidmet haben, in einem sogenannt praktischen Collegium, welches Seminar heißt, einigen Anreiz und Anhalt erhalten für ihr Fortarbeiten in ihren Wissenschaftsfächern, um dieselben mit selbständiger wissenschaftlicher Forschung und Bearbeitung anfassen zu lernen. Von einer Einweisung in die didaktische und pädagogische Praxis ist uns nichts bekannt geworden. Wie ehedem der Theologe ex professo Lehrer zu sein wähnte, so glaubt es heute auch der junge Philolog zu sein. Eine Prüfung in Kenntnissen pro facultate docendi, welche folgt, scheint den Mangel einer anweisenden Leitung in die Lehrpraxis hinein als ein ὕστερον πρότερον, so wenig als ein sogenanntes Probejahr an einem Gymnasium decken zu können. Es ist für einen Gymnasiallehrer zur Zeit lediglich theils von dem eigenkräftigen Triebe sich zum Lehrer auszubilden, über den freilich nichts geht, theils von dem glücklichen Umstande abhängig, der ihn zu so wohlbefähigten und geneigten Leitern bringt, wie der sel. Spillcke, Nägelsbach u. a. waren. Die hochwichtige gymnasiale Lehrkunst sollte an dem jüngeren Nachwuchse nach unserem Bedünken nicht wie bisher so unberechenbaren Momenten anheim-

gegeben verbleiben. In Sachsen, wo es wenig anders zu sein scheint, hat man, nachdem bei der Behörde kein Gehör erlangt worden war, die Sache selbstkräftig in die Hand genommen und in Leipzig eine Uebungsschule für Studirende ins Leben zu rufen begonnen (Berliner Blätter 1862). Weil man am Gymnasiallehrer die Persönlichkeit als das vorwiegende Moment in seiner Lehrthätigkeit sehen und diese als sich von selbst ergebend annehmen mochte, scheint man sich der Mühe überhoben zu haben, es auf Ausbildung von Gymnasiallehrern anzulegen. Aber es ist ein Unterschied unter den Persönlichkeiten. Die in ihrer Entwicklung allein gelassene Persönlichkeit verfällt oft in so arge Einseitigkeiten und Wunderlichkeiten, daß sie und deren Schüler lebenslang daran zu leiden haben. Derartigen Aus- und Miswüchsen hätte sehr füglich können begegnet werden, wenn sie bildend wären wargenommen worden. — Woher die Realschulen der einzelnen Ordnungen Persönlichkeiten von der für diese Anstalten erforderlichen eigenthümlichen Lehrkunst nehmen, wüßten wir mit Sicherheit zur Zeit nicht anzugeben; wahrscheinlich müßen sich diese Schulen mit Gymnasial- und Elementarlehrkräften behelfen, welche in dem Grade, als sie in die Idee der Realbildung einzugehen vermögen, ihre gymnasiale und elementare Lehrkunst ins Realistische nach und nach zu modificiren haben. Von Bildungsanstalten für Realschullehrer ist uns noch nichts bekannt. Wir sehen daher auch in den Zeitungen diesseitiger Lande, so oft eine Lehrervacanz an einer solchen Bildungsanstalt eintritt, Aufrufe ergehen, um nur Meldungen zu veranlassen. Wenn Aspiranten in genügender Anzahl vorhanden wären, würde es überflüssig sein, diesen oft fruchtlos beschrittenen Weg einzuschlagen. Daß ein Lehrernachwuchs von ausdrücklicher praktischer Vorbildung nicht vorhanden ist, ist um so mehr zu beklagen, als die Lehrkunst, welche zur Herbeiführung gymnasialer und realer Bildung erforderlich ist, gleich der elementaren nicht eine bloße Verwirklichung des Begriffes Lehren bleiben kann, sondern zugleich eine schulmännische zu sein hat. Der Elementarlehrer, wie der Gymnasial- und Reallehrer sollen als Lehrer auch Schulmänner sein. Der Begriff Schulmann ist nicht völlig congruent dem Begriffe Lehrer. Man kann dieses sein, ohne jenes zu sein, und umgekehrt. Der Hauslehrer ist nicht Schulmann; der Schulrath ist Schulmann, ohne nothwendig noch Lehrer zu sein. Die oben genannten Lehrer aber sind berufen, zugleich Schulmänner zu sein, d. h. solche Lehrer, welche in classenmäßig geordneten Anstalten den Unterricht, oft in Gemeinschaft mit anderen Lehrern, nach bestimmten Weisungen, unter Vorgesetzten, immer an eine Mehrzahl von Schülern zu ertheilen haben. Ist Lehren eine Kunst, so ist ein schulmännisches Lehren es noch viel gewisser und im höheren Grade. Wenn nun allerdings die Seminarien für Elementarlehrer Bedacht zu nehmen wissen auf das Lehren des Schulmannes, so muß man billig bei der erheblich schwierigeren Aufgabe der Lehrkunst in höheren Schulen sich verwundern, wie man die mit der Lehrkunst so innig zu verbindende Kunst, ein Schulmann zu sein, noch ohne ausdrückliche Pflege gelassen hat.

Wie groß und bedeutend nun auch manche Lehrende auf dem Boden der gelehrten Mittelschulen geworden und gewesen sein mögen, läugnen läßt es sich nicht, größer ist immer noch die Zahl derjenigen Lehrer auf demselben, welche ihr Werk als Lehrer und Schulmänner ohne die Merkmale treiben, die es zur Kunst machen müßten. Unseres Erachtens sollte es auf solchem Gebiete, das mit so vorgebildeten Schülern, so trefflichen Lehrstoffen zu verkehren und eine so reiche Vorgeschichte aufzuweisen hat, nicht also sein. Auch der gelehrte Lehrerstand hat ein Recht, schon bei den Jüngeren seine Lehrthätigkeit zum Gegenstande besonderer Unterweisung gemacht zu sehen. Indem wir dies niedersetzen, sind wir weit entfernt von der Meinung, als müße diese Vorbildung für die höhere Lehr- und Schulkunst in ähnlicher Weise wie in den Elementarseminarien erstrebt werden. Wie es zu geschehen habe, auseinanderzusetzen, ist hier der Ort nicht; daß es aber in der Natur, wie in der Würde der Sache liegt, schien uns allerdings nö-

thig, hier zu verzeichnen, da wir auch förmliche Lehrbücher der Gymnasialpädagogik und selbst so treffliche Winke, wie sie die neuerdings von Dr. Autenrieth herausgegebene Gymnasialpädagogik C. Fr. von Nägelsbachs (Erlangen 1862) enthält, noch nicht für ausreichend erkennen können, um dem empfindlichen Mangel abzuhelfen.

Und die Lehrkunst des akademischen Lehrers — wo wird sie gelehrt? Wie wird sie gesichert? Gewiß weckt eines großen Lehrers leuchtendes Vorbild einen unauslöschlichen Trieb zur wirkungsvollen Nacheiferung; das findet aber auch auf den unteren Gebieten der Lehrkunst statt und reicht nicht aus. Sollte es auf dem höchsten Gebiete der Lehrkunst ausreichend sein, das Lebensbild eines Meisters anschauend genossen zu haben, um die Forterhaltung akademischer Lehrkunst dem Triebe begeisterter Imitation zu überlassen? — Viele haben Schleiermacher, Neander, Ritter in ihrer vollendeten Lehrermeisterschaft angeschaut und angestaunt. Damit ist aber noch nicht eigentlich eine Schule von solcher Lehrereigenthümlichkeit gegeben gewesen. Und vielleicht ist es gut gewesen, daß es also der Fall war, wenn sie lediglich auf dem Wege derartiger Nachahmung hätte zu Stande kommen sollen. Die Geschichte der Scholastik thut solches Epigonenthum abschreckend genug dar. Etwas anderes aber ist es, wenn die akademische Lehrkunst in ihrer Anwendung auf die einzelnen Hauptwissenschaften in ihren Principien erkannt und nach denselben geübt wird. Schreiber dieses erinnert sich mit Vergnügen, wie es David Schulz in Breslau in seinen Vorlesungen niemals an Winken hat fehlen lassen, die auf nachmalige akademische Lehrer berechnet waren.

In der Gegenwart scheint es lediglich, nachdem die akademischen praestanda prästirt sind, günstigen Zufällen anheimgegeben zu sein, in die Würde und Kunst des akademischen Lehrens hineinzureifen. Nicht wir Geringeren, sondern Männer wie Fichte, und in älterer Zeit Ludov. Vives, Bacon u. a., welche von dem, was Wissenschaft und Wissenschaftslehre erfordern, einen vollen Begriff aus philosophischer Erkenntnis und aus Lebenserfahrung hatten, haben es lange vor uns für nöthig erachtet, daß die Pflege der Wissenschaftslehre nicht dem guten Glück überlassen, sondern zum Gegenstand bestimmter bildender Einwirkung gemacht werde. Ob dieser Gedanke in den Staaten, welche akademische Lehrer nöthig haben, zur Ausführung gekommen, ist uns bis jetzt nicht bekannt geworden; aber wir sehen, daß die Staaten, wenn sie akademischer Lehrer für ihre Universitäten bedürftig sind, dieselben wie auf einer Auction einander wegzukaufen beflissen sind. Wäre in gehöriger Weise auf geordneten Zuwachs von Lehrkräften akademischer Potenz irgendwie Bedacht genommen, so könnte eine derartige Professorenjagd, wie wir sie bisweilen im lieben Deutschland abhalten sehen, nicht nöthig werden. Es würde für eine jede sich öffnende Stelle auch in gehöriger Ordnung auf einen Ersatz zu rechnen sein. — Wie es also gilt, Lehrer zu bilden für das Lehramt und die Lehrkunst, um die Intelligenz sicher zu stellen, so gilt es nicht weniger für Lehrer zu sorgen, welche die Unterweisung in allen schönen und nützlichen Künsten zu verwalten haben. Gewiß würden Wissenschaften und Künste aus den Gefördertsten ihrer Pfleger immer solche ergeben, welche sich auch für die Ausbildung zu Lehrern in den einzelnen Seiten, für welche sie sich interessiren, ganz besonders befähigt zeigen würden.

Diejenigen Lehrer aber, welchen es obliegt, durch ihre Unterweisung von Lehrern die wissenschaftliche und actuelle Cultur einer Nation auf deren einzelnen Lebensstufen zu sichern, würden als die Seele der gesammten Bildung, insofern dieselbe von absichtlichen öffentlichen Veranstaltungen getragen wird, zu gelten berechtigt sein.

Wie groß der Apparat von Lehrkräften in einem Staatswesen sein müße, das seinen Bestand und seine Blüte auf die Bildung seiner Angehörigen gründet, das werden die Regenten und ihre Berather zu bestimmen haben. Wir sind der Meinung, daß weder nach der Zahl der Soldaten die Macht eines Volkes, noch nach dem Consum von Seife die Cultur eines Volkes, sondern daß beides nach der Zahl und dem Werthe der Lehrkräfte zu berechnen sei, welche in eines Staates Bevölkerung in Wirksamkeit sind. Je mehr Lehrer in einem Volke und je gewisser jeder einzelne seiner Sphäre

gemäß in künstlerischer Erweisung seiner Lehrkraft ist, um so mehr Einsicht beim Volke in alles, was heilig ist und recht und wahr und schön; je mehr aber solche Einsicht, um so mehr Kraft und wahrhaftige Menschlichkeit in dem Sinne dessen, welcher des Menschen Sohn geheißen ist.

Wenn nun im Voraufstehenden die ethischen und technischen Vorbedingungen bereits bezeichnet sind, welche an einem Lehrer eintreten müßen, der zum Gliede eines solchen Organismus und zum Factor solcher Wirkung werden soll, so sind auch noch Forderungen zu stellen, die sich auf seine Person richten. Nicht ein jeglicher, der Lust oder Geschick hat zu lehrender Thätigkeit, darf sich für berufen erachten, im öffentlichen Leben mit vollem Rechte als ein Lehrer aufzutreten. Es gilt, gewissen Erfordernissen schon durch seine Person Genüge leisten. Weil man Salzmann, dem Neuerer und Philanthropen (Ameisenbüchlein S. 73), die Forderung an den Lehrer „Sei immer gesund" zuschrieb und nicht erwog, daß sie auch Fr. Aug. Wolf (Ueber Erziehung, Schule u. s. w. Körte 1835. S. 86) und gleichfalls Nägelsbach (a. a. O.) aufnehmen würden, so hat man sie bespöttelt.*) Wir wissen wohl, daß im Laufe des Lebens und unter der Arbeit des Lehrens Schwachheit, Gebrechlichkeit und Krankheit sich einfinden. Das ist schlimm genug, aber wer in den Lehrstand sich begeben will, der braucht nicht, wie Hergenröther (Erziehungslehre, Sulzbach 1830) vom Volksschullehrer verlangt, ein durch körperliche Schönheit ausgezeichneter Mann zu sein,**) aber gefordert muß werden, daß er einen gesunden Körper mitbringe ins Lehramt und sich bemühe, denselben in Kraft, Frische und Rührigkeit zu erhalten, so lange es möglich ist. Die Arbeiten des Lehrers fordern, wie jeder Lehrer weiß, wenn sie leicht, mit Fröhlichkeit und mit um so sichrerem Erfolge von statten gehen sollen, eine gesunde Persönlichkeit; nicht weniger fordert ihn eine in steigender Vervollkommnung sich entwickelnde Lehrkunst. Wer schwächlich ist und auf eine längere Lebensdauer nicht Aussicht hat, wird es zu voller Lehrervollendung nicht bringen. Gut Ding will Weile haben, ganz besonders Lehrerreife. Das Höchste, wozu es der angehende Lehrer im Stadium der Jugendlichkeit bringt, wird ein unverachtbarer Grad von Lehrgeschicklichkeit sein; das Höchste, wozu das Mannesalter gelangen läßt, wird eine als Selbständigkeit in Wissen und Wollen sich erweisende Lehrtüchtigkeit sein; wir können uns auch ein Greisenalter denken, das nicht bloß lehrhaft, sondern auch noch lehrfähig ist, es wird die Würde und Weihe der Lehrweisheit dem bringen, der im Besitz von Thatkraft zu seinen Höhen dringt. Der von Anfang an ungesunde Lehrerjüngling wird aber nicht berechtigt sein, auf solche Höhen hinaus zu blicken und zu hoffen. In Schwächlichkeit ans Lehramt treten heißt daher auf seine höchste Würde, die im Besitze reifer Lehrweisheit liegt, von vornherein verzichten müßen. Das ist aber nichts anderes als ein Streben eröffnen

*) Vgl. über diesen Punct, sowie überhaupt über die Eigenschaften des Lehrers den Abschnitt in Palmers evang. Pädagogik, der von der „Tüchtigkeit zum Amte" handelt (3. Aufl. S. 454—474). Einen trefflichen Abschnitt „Der Lehrer" enthält auch Nägelsbachs Gymnasialpädagogik (S. 17—25). D. Red.

**) „An meinem verewigten Freund B., der als Lehrer so geliebt, wie als Gelehrter geachtet war, hat sich mir eine schon früher gemachte Beobachtung bestätigt. Er war verwachsen und hatte überhaupt manches in seinem Aeußern, was ihn caeteris paribus zu einer lächerlichen Person hätte machen müßen, aber es waren caetera disparia; denn er besaß dabei eine Würde und Freundlichkeit, über welcher man seinen Körperbau vergaß; oder mehr noch als das: die äußere Misgestalt diente seiner inneren Wohlgestalt zur Folie und machte das Uebergewicht des Geistes und Gemüthes über den Leib eben durch diesen Contrast recht handgreiflich. So wird in ähnlichen Fällen aus dem Quoique bald ein Parceque; das, was unter andern Verhältnissen als Caricatur gelten müßte, erscheint im Lichte der Originalität und steigert die Ehrfurcht und Liebe, statt sie zu stören. Summa: Misgestaltete Personen sind zu Lehrern nichts weniger als verdorben, aber nur unter der Bedingung, daß sie sich geistig und sittlich über die Mediocrität erheben." (Döderlein, Reden und Aufsätze 1843. S. 237 f.) D. Red.

ohne Aussicht auf ein Ziel. Wir fordern die Gesundheit am Lehrer sonach nicht allein um des Schülers willen, sondern auch um des Lehrers selbst willen, daß er guten Grund zur Hoffnung habe, von einer Klarheit zur andern, welche ihre Jahre bedarf, hinanzudringen. Wir können die Forderung: Sei gesund! aus diesen Gründen nicht für so thörlich halten, daß wir nicht verlangen sollten, es möge ein jeglicher, der sich dem Lehrerberuf unterziehen will, sich ernstlich darauf hin ansehen, ob sein Gesundheitszustand ihm so viel Kräfte in Aussicht gebe, als die gehörige Führung eines Lehramtes bedarf. Aber auch noch aus einer anderen Erwägung. Soll allein der Lehrer ausgeschlossen sein von dem Glücke, *Früchte* zu sehen von seinem Wirken und Streben? Wenn irgend eines Arbeiters Werk spät zur vollen Reife gelangt, so das seinige. Ein treuer Lehrer, der 25 Jahre hatte wirken können, wird wohl schon Gelegenheit gehabt haben, etwas von seiner Saat oder Pflanzung in Kraft und Leben zu sehen; wem es aber vergönnt war, 40—50 Jahre in Frische zu wirken, der wird wohl auf noch deutlicher hervortretende Erfolge hinzuweisen in der Lage sein. Wer nun in Schwachheit und Krankhaftigkeit an den Lehrberuf tritt, der soll nicht hoffen, ein Menschenalter in der Mühe und Arbeit des Lehrstandes wirksam zu sein. Er wird somit von vornherein auch auf die Aussicht verzichten müßen, welche nur dem gegönnt ist, der seine Treue bei Kraft und Gesundheit lange zu erweisen so glücklich ist. Darum werde, wer nicht gesund ist durch und durch am Leibe, vom Lehrfache abgelenkt. — Aber auch Gesundheit der *Seele* ist unumgänglich. Ist die Gesundheit des Leibes nicht bloß die Harmonie der im Leibe zur Einheit des Lebens verbundenen Kräfte, sondern auch eine Harmonie mit den äußerlichen Bedingungen, unter welchen das Leben geführt werden muß, so ist die Gesundheit der Seele gleichfalls nicht bloß ein harmonisches Verhältnis der in ihr wirkenden Kräfte und eintretenden Vorgänge, sondern auch zu allen den Bedingungen, unter denen sie ihre Lebensthätigkeit zu erweisen haben. Kein Lehrer ist als ein isolirter zu denken. Wer den Beruf hat, ein Lehrer in öffentlichen Verhältnissen zu sein, stehet eingeordnet in den Organismus einer Lehrerschaft und hineingehörig in ein mehr oder weniger bewegtes Volksleben. Es wird nun keiner ein Lehrer von gesunder Seele sein, der sich nicht im Einklange wüßte mit den edeln Bestrebungen seines Standes und seines Volkes. Ich muß daher von einem rechten Lehrer fordern, daß er ein Herz habe wie für die Genossen seines Standes, so für die Zustände seines Volks, um mit ihm zu leiden, mit ihm sich zu freuen und mit ihm zu genießen. Es mag Zeiten gegeben haben in der Geschichte des Lehrerthums, in welchen dasselbe seine eigenen Interessen einsichtsvoll warzunehmen vernachläßigte und von der Kenntnisnahme der Zustände des Volkes, unter welchen es unmittelbar zu wirken hatte, sich so fern hielt, als giengen es dieselben nichts an; Zeiten, in denen man sich über Hellas oder Roms Zustände in Entzücken oder Erbeben versetzen zu dürfen glaubte, aber die Augen und Herzen über das aufzuthun sich nicht verstattete, was vor Augen lag und ans Herz griff. Diese Zeiten mögen vorüber sein. Die Lehrer aller Stufen, selbst seit es einen Fichte und Schleiermacher gegeben, die Wissenschaftslehrer auf ihren Warten sublimer Speculation stehen den concreten Interessen des öffentlicher gewordenen Lebens im Vaterlande nicht mehr so fern wie früher, und wir müßen die Seele eines Lehrers in eben dem Grade für gesund halten, als sie nach allen berechtigten Seiten hin im Einklange ist mit dem Volke, vornehmlich nach denen hin, in welchen sich seine Bildung darstellt. Das ist die *religiöse*, *politische*, *nationale* und *naturfreundliche*. In Rücksicht der *ersten* fordern wir, der Lehrer soll sich in Harmonie befinden mit der in seinem Volke gepflegten und geübten Religion. Indifferent sein in diesem Puncte wäre eben ein Zeichen von bedenklichem Gesundheitszustande der Seele. Wer unter Christen ein Lehrer sein will, wird als ein Christ sich zu erweisen haben; kommt es ihm darauf an, für den Katholicismus förderlich zu sein, so wird ihm nicht erlassen werden können, ein rechtschaffener Katholik zu sein; wer Evangelische Evangelisches lehren will, darf sich weder indifferent noch feindlich zum Evangelium verhalten. Ein Lehrer muß glauben,

was er lehrt.*) So darf ferner der Lehrer nicht politisch indifferent sein, wenn er nicht den Geschöpfen beigezählt werden soll, von denen in der Fabel eines sagte: Quid refert mea, cui serviam, clitellas dum portem meas? Wenn ein Lehrer auch zu keiner Zeit die Aufgabe hat, den Agitator bei politischem Parteitreiben zu machen, weder in der Volksversammlung noch im Kreise älterer oder jüngerer Schüler, so wird man billig bei ihm ein Herz erwarten, welches an dem Geschick des größeren oder kleineren Gemeinwesens den lebhaftesten Antheil nimmt. Wie er berufen ist, seine Freude zu haben an allem, das bei gutem Rechte zum Vortheil des Ganzen besteht, und seine Mitwirkung zu beweisen, solches zu erhalten: so wird er, der allezeit im Kreise seiner Schüler den Fortschritt anzuregen hat, sich auch für den wirklichen, von der Zeit geforderten Fortschritt in der Entwicklung des Gemeinwesens unverschlossen zu halten wissen, wenn er auch weit entfernt ist, sich zum Vortänzer bei irgend welcher Fortschrittsparteiung aufzuwerfen. Jeder Lehrer, der an der Bildung von Geist und Herz mit Energie arbeitet, ist an und für sich ein Fortschrittsmann; jeder Geist, der von ihm Bildung erlangt hat, ist eine zum Weiterstreben befähigte Kraft. Er müßte daher wider sich selbst sein, wenn er das Fortschreiten in den Bahnen des Rechts und der allgemeinen Wohlfahrt nicht unterstützen oder fördern wollte. Die gesunde Natur einer redlichen Seele erweiset sich aber darin, daß ihr alles Schein- und alles Namenwesen zuwider ist und daß sie nur auf Reelles sieht, nur solches anerkennt, unterstützt und erstrebt. Es ist, wenn in einem Staate in Absicht politischer Fragen jede männliche Kraft in Spannung und Aufregung ist, viel von einem Lehrer verlangt, der mit tausend zarten Fäden mit dem öffentlichen Leben zusammenhängt, daß er, gleich Trägen und Selbstsüchtigen, in Theilnahmlosigkeit verharre. Wenn immerhin derselbe, wie wir bereits 1849 in einem Schriftchen „Pädagogischer Sinn und politisches Treiben“ gezeigt, sich um seines Berufes willen nicht wird zum Agitator hergeben dürfen, so haben wir ihm die Freiheit nicht verschränken wollen, nach seinem besten Wissen und Gewissen in politischen Dingen frei zu urtheilen und zu handeln.**)

Der Einklang des Lehrerherzens mit der Eigenthümlichkeit und Art seines Stammes und mit seines gesammten Volkes Nationalität ist eine bei gesunden Naturen fast bewußtlos und ohne Zuthun sich ergebende Erscheinung. Es hat noch niemand sein eigen Fleisch gehaßt, und nur ein Narr hat andere Blätter und Weisen begehrt als der Lebensbaum trägt, von dem er erwachsen. Selbst unter den kosmopolitisch werdenden Wissenschaftslehrern bleibt der nationale Zug oft noch an ihrer Seele bemerkbar, und mancher Süddeutsche unter ihnen fühlte sich im Norden nicht behaglich, und mancher Norddeutsche, wenn er etwa seinen Platz unter den Südländern findet, sieht sich in fremdartigen Beziehungen, die ihn anfangs mehr befremden als befriedigen. Aber für ungeeignet erachten wir den zum Lehrer, welcher sich unter den Leuten seines

*) Doch möchten wir ein schonendes Urtheil in Anspruch nehmen für solche Lehrer, welche in ihrer wichtigsten Bildungsperiode in die Strömung einer vom Glauben der Kirche weit abweichenden Theologie hineingerissen mit nicht unwichtigen Puncten der kirchlichen Lehre zerfallen sind, sofern es sich nämlich nicht von Religionslehrern handelt. Es kann solche geben, in welchen trotzdem das christliche Ethos in Wahrheit lebendig ist, so daß sie durchdrungen von dem, was schön und edel ist am Menschen, und von warmer Liebe zur Jugend erfüllt die Jugend in hohem Maße anziehen und segensreich auf sie einwirken. Es kann solche geben und es giebt solche. Männer von dieser Art werden sich aber wohl hüten, die Schüler ihr Verhältnis zum Lehrbegriff der Kirche merken zu lassen, geschweige denn die Unbefangenheit derselben direct zu stören. Ueberhaupt ist es zwar ganz in der Ordnung, wenn wir dem Lehrer ein ideales Ziel vorhalten, nach dem er sich strecken soll; aber in der Beurtheilung des einzelnen, der uns im wirklichen Leben begegnet, ist es billig, der allgemeinen menschlichen Unvollkommenheit nicht zu vergessen (vgl. gegen überschwengliche Forderungen an die Lehrer, Rümelin: Die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen. 1845. S. 138 f.). D. Red.

**) Wir erinnern an den großen Rector von Rugby, Th. Arnold. D. Red.

Stammes und Volkes nicht wohl fühlte. Gewiß kann ein Lehrer echtdeutscher Art unter Deutschen, die vom Bildungstriebe geleitet sind, einer gedeihlichen Aufnahme sicher sein; zweifelhaft ist es, ob ein noch so geschickter Lehrer, der ein wirklicher Franzose ist oder Engländer oder Holländer, unter der deutschen Jugend zum Lehrer berufen und befähigt wäre, es sei denn, wenn es darauf ankäme, Sprache und Sitte seines Volkes zu lehren; noch zweifelhafter muß es deshalb sein, ob ein Jude innerhalb einer bestimmten Lerngemeinschaft, die weder von seiner Religion noch Nationalität ist, um dieser Mängel in der Harmonie mit den Lernenden willen Lehrer sein könne, wo es wesentlich auf das Vorhandensein einer vollen Harmonie ankommt. Ich kann es mir vorstellen, daß auf der Stufe des Wissenschaftsunterrichts bei gewissen Seiten der Erkenntnis so sehr von der Nationalität abzusehen möglich ist, daß keine Gefahr entsteht, den Juden an der Arbeit des Lehrens theilnehmen zu lassen. Es ist mir aber nicht gewiß, daß auf solchen Stufen des Lebens und der Lerngemeinschaft, wo erfahrungsmäßig der Puls der Religiosität und Nationalität sich mehr in seiner Unmittelbarkeit zeigt als in gewissen Schichten des Wissenschaftsstudiums, der Jude als Lehrer mit Aussicht auf Erfolg im Lehren würde auftreten können. Seine Lehrkunst soll nicht bezweifelt werden, aber der Erfolg derselben, weil zu fürchten ist, daß er von den Lernenden in keiner vollen und wahren nationalen Gemeinschaft wird erkannt werden können. Wie es dem Christen als Lehrer unter Juden ergehen müßte, so zweifle ich nicht, daß es auch dem Juden unter Christen ergehen müßte. Barbarus hic ego sum. — Warum also Divergirendes in einer Angelegenheit zusammen leiten wollen, welche die wahrste und vielseitigste Zusammenstimmung der Theilnehmenden zur Voraussetzung hat. Mögen die Juden sich den Christen zu Lehrern nicht aufdrängen, sondern abwarten, bis sie von ihnen dazu werden aufgefordert werden! — Die edelste Erweisung des Nationalsinns am Lehrer zeigt sich aber in seiner Liebe zur Muttersprache, in der Treue gegen heimische Sitte, in der Wahrung vaterländischer Ehre und in der Freude an allem, was Großes und Schönes entstanden und erwachsen ist auf den verschiedenen Gebieten unseres geschichtlichen Lebens. Ein Lehrer, der seines Volkes Sprache in ihrer Reinheit nicht pflegt und liebt, seiner Heimat Brauch und Sitte nicht werth hält, seines Landes Geschichte und Denkmale nicht hochschätzt, ist nicht würdig, eine Stellung als Lehrer in seinem Lande einzunehmen. — Und die Natur? Der Lehrer hat sie nicht bloß zum Gegenstande seines Unterrichts zu machen, er soll als ein mit ihr Befreundeter sich beweisen. Er selbst soll ein Mann von Naturwahrheit sein, ein Freund ihrer Einfalt in Wesen, Wort und Gehaben. Die feinste Umständlichkeit in den Formen der sogenannten vornehmen oder gebildeten Welt mag diesem und jenem wohl anstehen, der sich in Salons und Parkets sein Brod ertanzen muß; aber an einem Lehrer in der Nation ist es ein Fehler, wenn seine Art zu sein ihn nicht als einen Mann von solcher Einfachheit, Offenheit, Lauterkeit, ja Kindlichkeit erkennen läßt, wie wir sie an dem suchen, welchem wir das Ehrenprädicat der Natürlichkeit beilegen. Der Lehrer soll ein Freund der Natur sein, wie sie ihm im Leben seines Volkes, in den Formen der Pflanzen-, Thier- und Bodengestalt seiner Umgebungen entgegentritt. Wir wissen wohl von manchen Stubenhockern, welche noch leidliche Lehrer sind, aber diejenige Stufe der Lehrerkraft, Lehrerreife und des Lehrerreizes haben sie nicht, auf welcher sich die befinden, die zu andern Vorzügen auch dieses Zeichen tiefer Befreundung mit der Natur an sich tragen. Wir haben auch leider von manchem ganz entnaturten Manne vernommen, der sich zum Lehrerstande zählte, aber wer der Natur entfremdet ist oder wer gar in Naturwidrigkeit verfällt, verliert auch die Fähigkeit ein Lehrer zu sein. Ich habe daher einen ehelos verbliebenen Lehrer, dem es die Jahre und die Lage gestattet hätten, sich zu verheirathen, im Lehramte immer ungern gesehen und ein klericaler Cölibatär der kathol. Kirche schien mir niemals berufen zu sein für den Lehrstand. Wer Vater zu sein nicht in der Lage ist, kann ein Kind nicht verstehen, nicht gehörig anfassen und behandeln. Mögen Cölibatäre gute Priester sein, für den

Lehrstand ist ihre Stellung eine zu naturwidrige, als daß sie durch sie sich empfehlen könnten. Jesuiten mögen gute Instructoren und Aufpasser sein, aber als Männer von gesunder Lehrkunst können wir sie uns nicht vorstellen. Wir halten sie hiezu für verschnitten. Der eheliche Stand schützt den Lehrer nicht bloß vor Verirrungen, sondern giebt ihm in den meisten Fällen auch das bessere Verständnis der Natur derer, auf welche er zu wirken hat. Der Lehrer ist eine Lebensgestalt, welche in ihrem rechten Lichte ist, wenn sie mit den natürlichen Verhältnissen, mit denen sie in nothwendiger Berührung steht, in angemessener Harmonie ist. Ein Herabsinken in Bauermäßigkeit würde an einem Lehrer z. B. auf dem Lande nicht eine Assimilirung mit der Natur sein, sondern ein Herausfallen aus seinem Stande, ein Herabsinken von der Höhe, auf welche ihn sein Beruf stellt. Wir können uns einen einfachen Landlehrer in der ihm gemäßen Bildung dagegen sehr wohl in Harmonie mit der ihm von der Natur gewordenen Umgebung vorstellen, ohne daß er die Spuren der Verkommenheit, Roheit und Verwilderung an sich zu tragen braucht. Der gebildetste unter den Landleuten ist darum noch lange nicht der erste Bauer. — Diesterweg hat einmal vom Volks- oder Elementarschullehrer, namentlich von dem auf dem Lande, gefordert, er möge der Naturforscher seines Ortes und seiner Umgegend sein und der verst. Staatsmann Stahl hat im preußischen Herrenhause sich darin gefallen, ihn dadurch zu verhöhnen, daß er den Herren vorstellte, D. habe aus jedem Dorfschulmeister einen Humboldt machen wollen. Aber was Diesterweg wirklich wollte, ist etwas ganz wichtiges und ein Mittel, jeden Lehrer in Kenntnis und in Conformität mit den Umgebungen zu erhalten, in welche er sich gestellt sieht. Ob man nöthig habe, unseren gelehrten und akademischen Lehrern gleichfalls dies Erforderniß bei ihren Arbeiten vorzuhalten, welche sie so viel an die Stube, an Correcturen, an Katheder und Auditorien bannen, wollen wir hier nicht ausmachen, wünschen aber, daß, wenn der Elementarlehrer sich schon daran wird können genügen lassen, daß er mit seiner heimatlichen Natur bekannt ist, dem Lehrer der humaniora und der Facultätswissenschaften gegönnt sein möge, die Natur auch in denjenigen Plätzen und Strichen genau kennen und verstehen zu lernen, auf welcher sich das begeben hat, was den Gegenstand seines Unterrichts bildet. Dem Gymnasiallehrer möge es gegönnt sein, Italien, ja Griechenland zu sehen, dem Reallehrer aber Frankreich und England. Es ist der Beweis von einem sicheren Instincte bei einzelnen akademischen Lehrern, sonderlich der theologischen Facultäten, daß sie Rom, ja Jerusalem wollen gesehen haben. Andere Facultäten werden anderswohin weisen. Es geht dies alles aus dem Verständnis des Gedankens hervor, man sei erst im Stande von der Wahrheit einer Sache lehrmäßig zu zeugen, wenn man mit den besten Wurzeln seiner Kraft sich in die Bedingungen vertieft, die einem Lehrgegenstande von Seiten der Natur her geworden sind.

So gestaltet sich Stufe für Stufe, Zug um Zug das Bild von einem Lehrer. Lassen wir ihn in Action treten! Den Elementarlehrer erwartet die Lieblichkeit der gesammten Kinderwelt entweder aus der Stadt oder vom Land, den Lehrer der gelehrten Mittelschule die edelste Kraft aus den regsamen Knabenschaaren, den Wissenschaftslehrer die Jugend in der schönsten Blüte des Geistes und in Frische der Gesundheit; den Seminarlehrer alle Stufen, vom Kinde bis zum Jüngling, auf einmal. Jede dieser Lebensstufen erwartet vom Lehrer die Befriedigung eines ihm entgegengebrachten Verlangens durch die Zuleitung bestimmter Kenntnisse und Aneignung bestimmter Fertigkeiten. Wo giebt es ein Wirken, das schönere Aufgaben stellte und edlere Erfahrungen machen ließe? Wie viel wir unseres Theiles uns zu eigen zu machen gesucht haben von dem, welchen wir als den Praeceptor Germaniae seit länger als 300 Jahren feiern, seinem Vortrage de miseriis paedagogorum, wenn er ja ernstlich gemeint sein sollte, haben wir niemals zustimmen können. Ein Schulmann aus anderer Zeit, Gedike, hat uns in seinem Vortrage, in welchem er die Freuden des Lehrerstandes schildert,

(Kl. Schriften 1789) mehr zugesagt. Solch Bild wird Lehrern wohl gemalt von andern; die Wirklichkeit aber sollen sie sich selbst bereiten.

Das leitet auf die Mittel und Formen, welche dem Lehrer, der in seinem Berufe ein Künstler sein soll an einem Stoffe, der Leben ist, in Bereitschaft sein müßen. Zuvörderst von den Mitteln. Wer Lehrer sein will, muß haben irgend ein Fach, eine Wissenschaft, eine Kunst, deren Kenntnis er andern anzubieten ein Recht hat. Scientis est posse docere. Wer nichts weiß, kann nichts lehren. Wie ein jedes Handwerk den Besitz gewisser Stoffe voraussetzt, an welchen es getrieben wird, so kann auch Lehren nicht ausgeübt werden bei Unwissenheit. Aus nichts wird auch beim Lehren nichts. Was Palmer (Evang. Pädagogik, 3. Aufl. S. 329) vom Besitz der Wahrheit sagt, gehört hieher. Der Lehrer muß ein Grundcapital von Einsicht und Kunst haben, mit dem er operirt. Der Großhändler bedarf eines größeren als der Kaufmann des Mittelstandes, dieser mehr als der Krämer für das Kleinleben der niederen Schichten. Aber in Bereitschaft muß jeder das haben, was er anbietet und worauf das Verlangen der Lernenden sich richtet*).

Hiezu kommt als ein weiteres das Wort; ich meine den Besitz der Sprache, die Gabe der Rede. Mag immerhin der wissenschaftlich gebundene und geordnete Vortrag des Akademikers lesen heißen und aus dem Hefte genommen werden dürfen, an Vollendung fehlt es ihm, wenn dem wissenschaftlichen Unterricht der Reiz und die Kraft des freien Vortrages gebricht. Mag auch der gelehrte Lehrer der Mittelschule durch seine Berufsaufgabe vielfach ans Buch gewiesen sein, wir meinen hiemit weniger Leitfäden oder Grammatiken als die Classiker des Alterthums und der Neuzeit — wir können ihn nur dann für einen Lehrer von richtiger Ausrüstung halten, wenn er die Gabe der Rede in aller Freiheit und Freudigkeit für die Behandlung der Bücher zu üben vermag. Wir fordern hier nur die Gabe der freien Rede in der Muttersprache mit schrift- und buchmäßiger Richtigkeit, wenn immerhin mit der Beithat des Stammesdialekts insoweit er der Correctheit keinen Eintrag thut, est enim in dicendo quidam cantus obscurior — müßen aber auch wünschen, daß er die fremde Sprache, in welcher er Professor ist, zu freiem Vortrage in Bereitschaft habe, um dieselbe seinen Schülern in voller Lebenskraft zu Ohr und Herz führen zu können. Wie will er seine Persönlichkeit, die immer im Wort culminirt, an seinen für alles edle offenen Knaben und Jünglingen zur Erscheinung und Geltung bringen, wenn nicht in dem sicher und mannhaft geführten Wort? Der Elementarlehrer, von dessen Berufe die Unterweisung in schriftmäßigem Sprechen ein Hauptbestandtheil ist, muß gleichfalls die Gabe der freien Rede in schriftmäßiger Richtigkeit haben und sie auch in solchen Umgebungen zu behaupten beflissen sein, welche ihn mit oder ohne Absicht davon abbringen wollen. So weit er solche Rede bewahrt, wird man ihn für gebildet erachten können. „Hast du doch nichts, womit du schöpfest!" müßen wir jedem Elementarlehrer vorhalten, der Unterricht ertheilen wollte, ohne im erforderlichen Besitze deutscher Sprache zu sein. In der Sprache vollzieht sich der Act des Lehrens. Im Worte geht der Gedanke des Lehrenden in den Lernenden ein; im Worte nimmt der Lernende den Lehrenden auf. In dem Austausch der Rede geht der Proceß geistigen Gebens und Nehmens vor sich. Und man könnte glauben, der Herr habe bei Matth. 25, 27, wo er von Wechslern

*) Das ist gewiß wohlvereinbar mit jener Bescheidenheit, die sich nicht vermißt, alles zu wissen; vielmehr kann es zuweilen gar wohl am Platze sein, daß der Lehrer auch sein Nichtwissen anerkennt. „Der Lehrer muß sich überall sehr in Acht nehmen, daß die Jugend sich nicht einbilde, sie wisse mehr, als sie wirklich weiß; dadurch würden statt solider Männer nur leichtsinnige Plauderer und eingebildete Witzlinge gezogen werden, ein Uebel, vor dem man sich bei jedem Unterricht wie vor einer Pest in Acht nehmen muß, darum thut der Lehrer wohl, wenn er über viele Dinge seine und der größten Meister Unwissenheit gesteht, ebenso die Mängel und Unvollkommenheiten seiner Wissenschaft" (Minister Zedlitz nach dem Programm der K. Ritteracademie zu Liegnitz von 1840).

redet, an Lehrer gedacht. Ein Lehrer ohne die Gabe des Wortes in seinem Beruf ist eine unberechtigte Vorstellung, nämlich ein Messer, das nicht schneidet, ein Degen, welcher nicht sticht, eine Büchse, welche nicht knallt. In der Richtigkeit, Klarheit, Frische, Wahrheit und Bemessenheit liegt alles, liegt die Gewalt, der Reiz, die ganze Seele und Persönlichkeit des Lehrers. Mit dem Worte ist er alles, so daß er den Mangel von Kenntnissen oft schon durch das Wort zu decken vermocht hat; ohne das Wort ist er nichts. Was kann alle Weisheit von Aegypten und über Hellas helfen, wenn sie nicht in angemessener Weise auf den Markt vor die Käufer gebracht wird; was kann selbst ein noch so wohlgewählter Lehrapparat schaffen, wenn er nicht durch das lebendige Wort seine Erklärung und Anwendung findet? Den Apparat wird in Ausübung seiner Thätigkeit der Lehrer allerdings nöthig haben. Der Elementarlehrer in der ärmsten Volksschule kann gewisse Sachen zur Ausübung seines Geschäftes nicht entbehren; noch weniger der Mittelschullehrer, am allerwenigsten der Wissenschaftslehrer, dem wir auf Universitäten die ausgesuchtesten Bibliotheken und Museen aller Art zur Verfügung gestellt sehen. Solches alles ist nütze, ja nöthig zum Lehren. Indes ist hier ein Unterschied unter den Lehrenden warzunehmen. Mancher Lehrer meint des äußeren Heergeräthes viel zum Lehren nöthig zu haben; mancher dagegen läßt sich an wenigem genügen, selbst wenn vieles zur Verfügung steht. Wir halten dafür, daß auf allen Stufen der Lehrerthätigkeit derjenige der größere Künstler ist, der von äußerlicher Zuthat so wenig als möglich für die Wirkung seines Lehrens erforderlich erachtet. Es hat alles sein Maß. Was darüber hinaus ist, ist vom Uebel. Es sind uns im Leben oftmals welche vorgekommen, die immer andern und neuern Apparat für ihren Unterricht nöthig zu haben wähnten, unter dem Vorgeben, denselben wirksamer zu machen, und die, wenn ihnen das neue Stück beschafft war, es nicht gebrauchten. Das ist auch nicht das Rechte. Ein Apparat von gehöriger Einrichtung ist für den Lehrer immerhin ein wichtiges Mittel, das Lehren zu erleichtern, abzukürzen und in seiner Wirksamkeit zu unterstützen.

Und nun von den Formen, in welche er diese Mittel in lehrhafte Anwendung versetzt. Gilt es Erkenntnisse in andern zu vermitteln, so nimmt die Thätigkeit des Lehrens die Form des Unterrichts im eigentlichsten Sinne an. Solches wird auf den bekannten Wegen des zusammenhängenden Vortrages oder im unterredungsmäßigen Gange stattfinden können. Wenn schon hauptsächlich auf den Stufen des höheren Unterrichts der akroamatische Vortrag in Anwendung gebracht wird, so können doch auch die unteren Lehrstufen dieser Form nicht ganz entrathen. Auch ein Elementarlehrer muß in Gestalt von Erzählung oder Beschreibung durch zusammenhängenden Vortrag unterrichten. Gilt es ein erlangtes Wissen ins Können erheben zu lassen, so wird seitens des Lehrers ein Vorbilden, seitens des Schülers ein Nachbilden und Ueben nöthig, das vom Lehrer angeregt, geleitet und überwacht werden muß. Erscheint in der unterrichtenden Thätigkeit der Lehrer vorwiegend in Action, so tritt er beim Ueben zur Seite, um dem Schüler Raum zu lassen für die Erweisung der erlangten Erkenntnis oder Geschicklichkeit. Aus diesem Grunde mag es sich erklären daß belebte Lehrer oft wenig an Ueben denken, dagegen unproduktive vom Ueben nicht abkommen. Aber es ist auch für dies beides ein Maß, wie für beides eine Fülle mannigfaltiger Formen vorhanden, welche Kunst und Ueberlegung erdacht haben und unter denen einem bestimmten Zwecke gemäß gewählt werden muß. Die Formen des Unterrichts sind vielleicht zu erschöpfender Ausbildung auf allen Lehrstufen gelangt; es fehlt aber noch viel, daß das reiche Feld des Uebens zu einer so sichern Erkenntnis und Anwendung gediehen wäre wie das Unterrichten. Aufgeben und Wiederholen, vielleicht auch manche Art des Prüfens, sind einzelne Arten des Uebens, bei weitem nicht alle. Es verdient diese Seite künstlerischer Lehrerthätigkeit in mehr Ueberlegung und Erforschung genommen zu werden, als die andere Seite, auf deren Verständnis die Lehrer unverhältnismäßig mehr Fleiß gerichtet haben.

Könnte es nach dieser Betrachtung des Lehrers in seiner Action erscheinen, als wollten wir diese lediglich auf die Kunst, Kenntnisse und Fertigkeiten an andere zu übermitteln, beschränken, so müßen wir bemerken, wie wir allerdings auf gewissen Stellen des Lebens das Lehren darauf werden zu begrenzen haben, wie dagegen auf anderen der Lehrer sich in eine allgemeinere und höhere Thätigkeit wird aufgenommen betrachten müßen, als welche in jener ersten von uns besprochenen Aufgabe enthalten ist. Den Lehrer von Beruf im öffentlichen Dienste erachten wir mit aufgenommen unter die ausdrücklichen Factoren, denen das Werk der Erziehung an dem nachwachsenden, noch unmündigen Theile einer Volksgemeinschaft obliegt. Es ist müßig, zu fragen, ob der Unterricht erziehlich zu sein habe: Unterricht, diese absichtliche, ernste Einwirkung auf die Erkenntniskräfte der anderen, müßte darauf verzichten, ein Handeln von sittlicher Bedeutung zu sein, d. h. sich selbst aufheben wollen, wenn er nicht erziehlich zu werden beabsichtigte; denn jedes auf den andern gerichtete sittliche Handeln, welches die Absicht hat, ihn an irgend einer Seite des geistigen Lebens durch ernste Bethätigung zu fördern, ist ohne weiteres erziehend. Wer nun in so ernstem Absehen auf Mindergeförderte wirkt, wie ein Lehrer, ist durch die Kräfte seines Geistes, welche er auf sie in Anwendung bringt, wie durch den Gedankeninhalt, den er anbietet, und durch die Formen, innerhalb deren er alles Handeln der Schüler veranlaßt und erhält, in unmittelbarster Weise Erzieher. Ist der gelegentliche Umgang jedes Menschen von überlegener Bildung von solcher Wirksamkeit, wie sollte der geflissentlich unterhaltene Geistes- und Seelenverkehr des Lehrers von wahrem Beruf mit Lernenden, die ihm nicht bloß äußerlich überwiesen sind, sondern die ihm mit allen Fasern aufrichtigen Interesses angehören, ohne die Hervorbringung solcher Wirkungen verbleiben, welche wir erzieherische nennen müßen. Es ist wahr, das Erziehen muß eine Thätigkeit sein, welche in einer gewissen Dauer und Ununterbrochenheit statt hat; das Lehren aber erscheint als eine solche, die sich nur auf bestimmte Zeiten beschränken zu müßen scheint. Der Wirkung des Erziehers, der Zucht, wird sich der Zögling zu keiner Zeit zu entziehen oder zu weigern haben; dürfen wir uns aber einen Lehrer in steter Action auf den Schüler denken, sei es in directer, sei es in indirecter Weise, d. h. etwa infolge von Aufgaben, welche ihn nöthigen auch über die Lehrstunden hinaus eingedenk zu sein des Lehrers? — Und doch besteht echter Lehrkunst schönstes Kennzeichen darin, daß sie sich mit ihrem Einfluß nicht bloß auf die Stunden, Semester oder Triennien beschränkt, in welchen der Unterricht statt hat. Wie die befreiende und erhebende Wahrheit, welche der Unterricht gepflanzt und gepflegt hat, zu einer bleibenden Steigerung der sittlichen Kraft auf jeder Lernstufe und in jedem Lehrgebiete werden soll, die uns dauernd begleitet, so kann des Lehrers persönliches Wirken uns begleiten nicht wie ein Schatten, welcher schreckt, sondern wie ein Stern, der uns voraufgeht, emporleitet und ebendadurch in Wahrheit erzieht. Manche Lehrer, die auf uns gewirkt haben, mögen als Schatten ohne Wirkung in das Nichts der Vergessenheit verblichen sein, und dort ihre angemessene Stelle behalten; wer aber in den einzelnen Stadien des Lebens, welche dem Lernen im Verkehr mit Lehrern gewidmet waren, auch nur Einen gehabt hat, der in Wahrheit ein Lehrer war, der hat an diesem nicht bloß einen Gegenstand unaustilgbarer Erinnerung, sondern auch von unerschöpflicher Nachwirkung. Des vollendeten Sprechers correcte oder trefflichlautende Rede, irgend eines Schreibenden saubere, allgemein gefallende Handschrift, eine in die Augen tretende Pünctlichkeit und Ordnungsliebe u. dgl., wie sie weiset auf irgend einen Elementarlehrer, dessen sich der Besitzer eines solchen Vorzuges erfreut, sie wird von erkenntlichen Männern dankbar oft auf denselben zurückgeführt; eines andern Geradheit unter allen Umständen oder seine Schärfe und Unerschrockenheit im Urtheil oder seine Güte und Menschenfreundlichkeit oder seine Freude, sich nur zu messen und zu bilden nach den höchsten Mustern des Alterthums — wo sie ist, wird sie nicht gern und oft zurückgeführt auf die Beziehungen, die der Träger solcher Seelenvorzüge zu irgend einem seiner würdigen Gymnasiallehrer

gehabt hat? Und die reinigenden und klärenden Einflüsse, welche andere in ihren ganzen Sinn und in ihr Streben so gern und fast unbewußt einlassen, sie sind erziehende Kräfte, durch welche irgend ein Lehrer der Wissenschaft still nachwirkt, auch nachdem bereits für diese Zeitlichkeit seine leitenden Blicke erloschen sind. Wie oft habe ich selbst in alten Tagen mir bei manchem Worte, Schritte oder Satze gesagt, was würde Gaß oder David Schulz dazu sagen — und habe mein Thun und Lassen nach diesen längst heimgegangenen Lehrern bemessen. Das ist erzieherischer Einfluß des Lehrers. Er ist nicht ein solch naher, wie der von Vater oder Mutter, nicht ein solch peinlicher oder kleinlicher, wie der eines ausdrücklich bestellten Hofmeisters: aber wer kann sich ihm ganz entziehen? Welcher Redliche will sich ihm je entziehen? Und welcher gewissenhafte Lehrer will an seinem Theile sich seinen Schülern entziehen oder versagen? Das ist gewiß unter den Lehrern ein Schalk und fauler Knecht, welcher den Centner, der ihm anvertraut gewesen war mit seinem Beruf für die Erziehung der ihm übergebenen Jugend, in die Erde vergräbt und wähnt, sich genügen lassen zu können am Stundengeben oder Collegienlesen. Wer aber in wahrer Liebe, Treue und Weisheit als Lehrer wirkt, der darf auch überzeugt sein, daß er in eben dem Grade erzieherisch wirke und daß seine Arbeit auch in diesem Sinne nicht vergeblich sein werde, wenn sie im Herrn geschieht d. i. in den Intentionen, welche seines göttlichen Geistes sind.

Wer könnte nach allen diesen Erwägungen nun wohl noch einen Zweifel an der Bedeutung haben, welche die Lehrer in einer staatlichen oder kirchlichen Gemeinschaft haben? Der Staatsmann wird Grund und Anfang für das Leben, welches das Ganze kräftig bewegt, nicht in den Formalitäten, die der Bureaukratismus mit sich bringt, noch in der Disciplinirung, die der Militarismus erfordert, sehen wollen; der Mann der Kirche wird das Leben des Geistes, welches das kirchliche sein soll, nicht in leeren Gewöhnungen und Uebungen sehen dürfen; beide müßen die bessern Grundlagen für bürgerliches und kirchliches Leben in dem Schulwesen ihres Landes suchen. Das Schulwesen aber bedingt der Lehrer. Beste Einrichtungen und mittelmäßige Lehrer bleiben ohne Bedeutung. Treffliche Lehrer und wie fast überall noch äußerst mangelhaft eingerichtetes öffentliches Schulwesen bleiben nicht ohne wohlerkennbare gute Folgen. Wie viel werden diese Persönlichkeiten durch ihren Beruf zu bedeuten haben in der Entwicklung und Sicherstellung der Bildung, wenn das öffentliche Leben, dem sie angehören und für das sie wirken, ihnen mit gemäßem Ernste, Vertrauen, Verständnis, Aushülfe und Anerkennung entgegenkommen wird! Die Lehrer sind die Träger und Wardeine der Geistesschätze, welche ein Volk besitzt, die Bürgen für die Fortdauer der Bildung, welcher es sich erfreut, die entschiedensten Gegenmittel der Umkehr. Ohne Lehrer — Barbarei, Verwilderung, Entsittlichung. Das Christenthum hat das Lehrerthum in der Absicht aus dem Schoße seiner Völker hervorgebildet, um seine Segnungen auf diese sicherste aller Weisen an die Geschlechter zu bringen. Nach der Schätzung, welche die Lehrer in einem Staate erfahren, kann auch der Bildungsgrad eines Staates im allgemeinen ermessen werden. Wo Cultur gering geschätzt wird, kann auch der nicht geschätzt werden, der sie zu bringen berufen ist.*) Wo Lehrer mit Misachtung angesehen oder in ihren Bemühungen deprimirt werden, kann es weder mit der Bildung selbst weit her sein, noch rechter Ernst um sie, sondern, was sich als Eifer um dieselbe bemerklich machen möchte, ist eitel Schein, Dunst und Heuchelei. Wo die Lehrer beargwöhnt

*) Die alten Staaten Asiens zeigen hier mehr Consequenz als die modernen, welche das Ansehen eines der einflußreichsten Aemter tief herabgedrückt haben. Wie in China in dem Vater der Kaiser geehrt wird, so der Vater in dem Lehrer. Die Forderung, man müße den, welchen man einmal für seinen Lehrer erkannt habe, sein ganzes Leben wie seinen Vater ehren (Journal asiat. tom. II. p. 259. Cramer Geschichte, S. 28), ist geradezu sprichwörtlich. Ja in Indien tritt der Lehrer in die unmittelbarste Nähe der Familie und als eine Hauptpflicht wird in Manu's Verordnungen eingeschärft, seinen natürlichen und geistlichen Vater hochachtungsvoll zu behandeln." (Stoy, Enc. der Pädagogik S. 181.) D. Red.

werden in politischer Hinsicht, wird anderntheils unwillkürlich ihnen eine Bedeutung beigemessen, und bleibt man doch dabei ungeschickt, sich ihrer Dienste in redlicher Offenheit zu versichern.

Die Anerkennung der Lehrer in ihrer Bedeutung ist aber nicht deshalb von Belang, daß den Ansprüchen dieser oder jener eiteln Persönlichkeit Genüge geschehe, sondern deshalb, weil eine Gewähr für ein sicheres Wirken in ihr liegt. Mag mancher Staat sich in Sicherheit wiegen, weil er auf scharfen Bajonnetspitzen ruht: wenn die Träger dieser Bajonnete nicht von Muth, Geist und Treue erfüllt sind, so sind alle Spitzen der Bajonnete nicht mehr werth als faul Holz; Muth, Geist und Treue sind aber nur Früchte einer sittlichen Cultur und die Lehrer im Lebensapparate eines modernen Staates unverachtbare Erwecker und Pfleger solcher Cultur. Ein Peter von Amiens mit seinen Helfershelfern konnte vielleicht in andern Zeiten zu tollen Unternehmungen seine Zeitgenossen aufstacheln — ein Staatsmann von gesunden Grundsätzen kann Leute solcher Art heut zu Tage nicht mehr brauchen. Für ihn ist ein Lehrer, welcher Stufe er auch angehöre, das Organ, das er benutzen zu müßen überzeugt ist. Sah Rochow im unscheinbaren Volksschullehrer seiner Zeit das Mäuschen, welches die Löwen-Volkskraft aus ihren Stricken zu nagen im Stande sei, so haben wir schon in unserer Zeit triumphirend sagen hören: Wer die Schule habe, d. h. die Lehrer, der habe die Zukunft. Edleres Vertrauen ist kaum je in Worten über die Schule kundgethan worden. Man möge in Werken nun nur auch dazuthun, daß man die Schule, d. i. die Lehrer habe.*) Der Staat aber kann sein anerkennendes Vertrauen durch die Stellung, Besoldung und Belohnung, welche er für seine Lehrer hat, durch die Aufgaben, welche er ihnen stellt, beweisen; die Gesellschaft durch die Achtung und Dankbarkeit, mit welcher sie den Lehrern begegnet. Nun läßt sich nicht leugnen, sowohl der Stand der wissenschaftlichen, als der der andern gelehrten Lehrer an den höheren Schulen und Anstalten, sie sind bei den öffentlichen Gemeinschaften in Staat und Kirche in dem ihnen gebührenden Ansehen und im allgemeinen in befriedigender Ausstattung für das Leben. Kümmerlich aber ist es überall noch im ganzen und allgemeinen in diesen Hinsichten mit der Elementarlehrerwelt. Sie erfährt weder durch entsprechende Stellung im öffentlichen Leben, noch durch verhältnismäßige Besoldung ein Zeichen davon, daß man die Bedeutung ihrer Arbeit in der Nation nach Gebühr würdige. Der Elementarlehrer, wie trefflich er sich auch im Leben fortgebildet haben mag, wie verdienstlich im allgemeinen, wie unübertrefflich er sich in seines Berufes Handhabung erwiesen haben mag, bleibt der Paria unter den Lehrern. Der wohlhabende Bauer verachtet in ihm den armen Mann, der behäbige und anspruchsreiche Städter den Mann der kleinen und gedrückten Lage, der gelehrte Lehrer den Illiteraten. So ist ein Theil der Lehrer, der ein großes Verdienst hat um das Wohlergehen des Ganzen, nach seiner Bedeutung unter uns noch nicht gewürdigt. Es gilt nicht bloß noch eine Ungerechtigkeit zu sühnen und auszujäten, welche die Gesellschaft verschuldet, es gilt eben dadurch noch tausend Kräfte in Fluß und Gang zu bringen, welche gegenwärtig verkommen, verderben oder verstocken. Ein Volk, das seinen Lehrstand nicht in allen Stufen hoch und werth hält, beweist es, daß es ihm noch nicht Ernst ist mit seiner Zukunft und daß es davon noch kein Verständnis hat, daß es die Nachkommen in dem Grade wohl oder übel haben werden, als für deren beste Erziehung und Unterweisung recht gesorgt wird.**)

*) Es ist recht schön, wenn die Lehrer sich unter einander Genügsamkeit, Resignation predigen, wie z. B. Held in seinen Schulreden (S. 155—175); sie brauchen jedenfalls in mancher Beziehung diese Tugenden, welche ihnen wohl anstehen; aber darauf im allgemeinen zu rechnen und auf solche Voraussetzungen die ganze Rechnung zu stellen, ist eine Staatsweisheit von zweifelhaftem Werthe. Die Red.

*) Was die Stellung des Lehrers betrifft, so möchten wir noch weniges hervorheben. Die Schulverwaltungen sind schon hin und wieder geneigt gewesen, in die Rechte einzugreifen, welche

Wie dem nun auch sei, ob die Anerkennung dem Lehrer von außen her komme oder nicht, er selber arbeite daran, daß seines Standes Bedeutung jedermann immer zweifelloser werde, der Mann der Wissenschaft und Gelehrsamkeit, wie der Lehrer der Elemente. Das wird allein geschehen durch die Treue in der Arbeit, welche den andern und ihm selbst gewidmet ist. Den andern, sofern sie dem Unterrichte des Lehrers untergeben sind. Es kann an ihnen nicht verborgen bleiben, wie viel an sie gewendet worden. Solch Licht muß bemerkbar werden und die Bedeutung darthun, welche ein Wirken in Geschicklichkeit, Einsicht und vornehmlich in Treue zur Folge hat. Der Hochschullehrer hat zunächst seinen Ruhm in seinen Studenten, der Gymnasiallehrer in seinen Abiturienten, der Elementarlehrer in wohlerzogenen Katechumenen oder wohlzubereiteten Zöglingen für andere Lehrstufen des Lebens. Wie man Weine zu allen Zeiten durch die Angabe des Ortes ausgezeichnet hat, wo sie gewachsen sind, so wird man auch die Schüler nach den Meistern zu unterscheiden wissen, unter welchen sie gelernt haben. Und das wird ein Zeugnis von der Geltung und Bedeutung sein, zu welcher solche Lehrer bei den Einsichtsvollen gelangt sind. Nicht weniger wird es aber dadurch geschehen, daß kein Lehrer an seiner Fortbildung für Amt, Wissenschaft und Leben weiter zu arbeiten verabsäumt. Wie oft sehen wir nicht Lehrer von ihren Schülern überholt, auch wenn letztere nicht gerade Talente von eminenter Qualität waren. Ein Lehrer soll aber immer unter seinen Schülern und natürlichen Umgebungen in einer Ueberlegenheit erscheinen, um welcher willen er eben als Lehrer Achtung genießt. Diese Ueberlegenheit kann nur Frucht von fortgesetzter ernster Arbeit an der Weiterbildung sein. Wie will, soll und kann man den Lehrenden achten, der aufhört an seiner Vervollkommnung zu arbeiten. Er verdient als ein Stillstehender auf sich beruhen gelassen zu werden, der sich den Anschein giebt, andern zu rathen, ohne eine Anwendung auf sich selbst zu machen. Anders ein Fortstrebender, der ist ein Baum, der immer grünt und erfrischende Frucht bringt zu seiner Zeit. Er wird geachtet. Nicht bloß der Mann der hohen Gelehrsamkeit und Wissenschaft, auch der tief unten stehende Elementarlehrer, der seine Fortbildung unter viel schwierigeren Umständen zu bewirken hat als jener, wird um seines regen Eifers willen, sich in seinem Berufe zu vervollkommnen, zu verdienter Achtung gelangen bei denen, welche Zeugen seiner redlichen Anstrengung sind. „Ein kleiner Mann ist auch ein Mann." Wenn nun solche Beflissenheit, sich fortzubilden, auch bis in die Tage des Alters fortgesetzt wird, so muß sich an ihnen bewähren, daß, „die so gepflanzet sind in dem Hause des Herrn, werden — als Lehrer — in den Vorhöfen unsers Gottes grünen" und wenn sie gleich alt werden, werden sie unter der Achtung ihrer Zeitgenossen dennoch blühen, fruchtbar und frisch sein. Und falls diese Anerkennung ausbliebe, es wird dem rechtschaffenen Lehrer nicht an Befriedigung der echtesten Art fehlen. Wird ihn auch bei überraschenden Erfolgen und Effecten das Wort warnen: Freuet Euch nicht über das, was ihr ausrichtet — so wird ihm doch, im Hinblick auf eine in ihren Folgen unverkennbare Wirksamkeit, sich zu gestehen verstattet sein: „Ich habe keine größere Freude denn die, daß ich höre meine Kinder in der Wahrheit wandeln." In solchem Blicke aber wird er selig sein. **W. Thilo.**

der Individualität des Lehrers zugestanden werden müßen; bei einem Beruf, dessen Segen so ganz davon abhängt, daß der Mensch mit seinem innersten Wesen dabei sei, muß der besondern Art des einzelnen, seiner Individualität so viel Spielraum gelassen werden, als mit dem Zweck des Ganzen irgend vereinbar ist; es ist gar nicht nothwendig, daß auch nur an Einer Schulanstalt z. B. die Methode bei allen Lehrern ganz die gleiche sei, viel weniger die Manier, im Gegentheil! Also hüte man sich vor Anwendung der Schablone und gebe Freiheit der Bewegung! Wir erinnern an den Kampf, den z. B. C. L. Roth um dieses Gut gekämpft hat, vgl. seine Schrift über das Gymnasialschulwesen in Bayern S. 119 f., seinen Aufsatz In necessariis unitas in den Kleinen Schriften II. S. 175 ff. Hiemit hängt zusammen, daß dem einzelnen Lehrer nicht allzu viele Lehrstunden auferlegt werden sollten, sondern nur eine mäßige und zwar bestimmte Zahl, damit er für sich, zu seiner Fortbildung, zu Lieblingsstudien, noch Raum hat; ungemessene Frohnen (Lattmann: Ueber die Frage der Concentration) sind vom Uebel. D. Red.

Lehrerbildung. Es ist hier im allgemeinen die Frage zu besprechen, in wie fern öffentliche Veranstaltungen zur Bildung von Lehrern überhaupt zu treffen seien. Im besondern muß daher auf die einzelnen Artikel verwiesen werden wie: Präparandenanstalt, Incipienz, Privatseminar, Schullehrerseminar, Reallehrer, Gymnasiallehrer, Reallehrerseminar, Philologisch-pädagogisches Seminar, Reiseunterstützung, Probejahr.

Die Frage zerfällt von selbst in drei Theile: 1) sind überhaupt zur Bildung von Lehrern besondere Einrichtungen nöthig? 2) von welcher Art müßen diese Einrichtungen sein? 3) wer hat diese Einrichtungen ins Leben zu rufen?

Die Beantwortung der ersten Frage ergiebt sich aus der Bedeutung, welche man dem Lehrerberuf in seiner Eigenthümlichkeit und Stellung beilegt. Ist der Unterricht und die Erziehung der Jugend eine Aufgabe von solchem Belang, daß dieselbe nicht nur beiläufig von irgend einer andern beruflichen Stellung aus gelöst werden kann, sondern die ungetheilte Kraft eines ganzen Lebens in Anspruch nimmt, so muß die Frage unbedingt bejaht werden (vgl. d. Art. Lehrer). Haben die Lehrer überhaupt in dem öffentlichen Leben eine solche Stellung erlangt (vgl. d. Art. Lehrstand), daß sie nicht mehr als Anhängsel anderer Berufsstellungen betrachtet werden können, sondern eine gleich berechtigte Bedeutung neben anderen Berufsarten einnehmen, daß die Gesetzgebung und Verwaltung mit der Ordnung ihrer äußeren und inneren Angelegenheiten sich besonders beschäftigt, so wird, wie bei anderen parallelen Berufsarten, so auch bei dieser eine besondere Vorbildung zu fordern sein. Bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts konnte es geschehen, — und es geschah noch da und dort bis in die ersten Jahrzehende dieses Jahrhunderts — daß der Unterricht in der Volksschule als Nebenamt besorgt wurde von solchen, die des Lesens, Schreibens und Rechnens kundiger waren, daß solche Lehrer mit einem handwerksmäßigen Lohn sich begnügen und an Reihetischen sich umätzen lassen mußten, daß Sommers die Schule ganz eingestellt wurde. Von einer besonderen Vorbereitung von Lehrern an Real- und Bürgerschulen konnte selbstverständlich gar nicht die Rede sein, so lange das Bedürfnis solcher Schulen, als selbständiger Anstalten, sich noch gar nicht geltend gemacht hatte. In den ersten Zeiten, da man solche Schulen errichtete, noch ohne klares Bewußtsein über Zweck und Ziel derselben, wurden die Lehrer noch ohne besondere Vorbereitung dem Stande der Volksschullehrer, Theologen oder Gymnasiallehrer entnommen. Ebenso wenig bestand bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts ein Zweifel darüber, daß ein Candidat der Theologie als solcher auch zum Gymnasiallehramt befähigt sei, und man hielt es meist gar nicht der Mühe werth mit einem examinirten Theologen, der eine Stelle an einem Gymnasium oder einer Lateinschule suchte, nur noch eine besondere Prüfung anzustellen. Wo dieses geschah, erstreckte sich diese auf die elementarsten Gegenstände und etwa auf eine Probelection. In gleicher Weise konnte, bevor man angefangen hatte die Didaktik und Pädagogik, die Fragen über Unterricht, Erziehung, Methode, Lehrstoffe, Disciplin wissenschaftlich zu behandeln und systematisch zu bearbeiten, so lange man diese Momente nur gelegentlich in Schulbüchern oder in allgemeinen Anweisungen, leges et statuta etc. berührte, ein genügender wissenschaftlicher Stoff für besondere Vorbereitungsanstalten auch noch nicht vorhanden sein. Und so steht das Bewußtsein von der Nothwendigkeit der Lehrerbildung auch im nächsten Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Entwicklung der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Das Bedürfnis des Unterrichts und der Bildung schuf Schulorganisationen und verlangte Lehrer, es rief aber auch zugleich eine wissenschaftliche Bearbeitung der Didaktik und Pädagogik hervor.

In unseren Tagen nun nimmt das Unterrichts- und Erziehungswesen eine hervorragende Stellung im öffentlichen Leben der christlichen Staaten ein. An Schulen aller Art, von den Volksschulen der kleinsten Gemeinden bis zu den Stufen der Universität, den Lateinschulen, Realschulen, Gymnasien, Lyceen, Realgymnasien sind Lehrer in großer Zahl beschäftigt, welche den Unterricht und die Erziehung zu ihrem Lebensberuf

gemacht haben, welche diese Arbeit das ganze Jahr hindurch fortsetzen, die besten Stunden des Tages und sogar auch Stunden der Nacht darauf verwenden, und für ein anderes Lebensgeschäft keine Zeit übrig behalten. Für die Administration des Schulwesens bestehen eigene Behörden an Gemeinden, in Bezirken und Kreisen und am Mittelpuncte der Regierungen, Behörden, welche in einem Ministerium gipfeln, dem als ein wesentlicher Theil seines Geschäftskreises das Erziehungs- und Unterrichtswesen zugetheilt ist. Fragen der Erziehung und des Unterrichts werden in parlamentarischen Versammlungen und in der Presse mit größter Lebhaftigkeit und unter warmer Theilnahme des Publicums besprochen, das ganze Schulwesen aber ist in einer Reihe den bedeutendsten Staaten organisch geordnet. Es bestehen Schulgesetze und Ordnungen, durch welche die Schulen nach ihren inneren und äußeren Angelegenheiten geregelt werden. Unter dem Volke aber ist der Sinn für Unterricht und Erziehung so verbreitet, daß auch der schlichte Bürger und Bauer einen Werth auf die Schule legt, während in den Städten die höheren Bildungsanstalten sich von Jahr zu Jahr mehr füllen, neue Classen und Schulen sich bilden, welche wiederum neue Lehrkräfte und neuen Aufwand in Anspruch nehmen. Hiernach ist es schließlich nicht zu verwundern, wenn auch für Bildung und Vorbereitung von Lehrern ähnliche Anstalten getroffen werden, wie sie für die Fachbildung und Vorbereitung anderer Stände längst getroffen sind.

Die Nothwendigkeit dieser Vorbildung ergiebt sich einmal aus der Vermehrung des Unterrichtsstoffs, welcher besonders auf dem Gebiet der Realien einen reichen Zuwachs erhalten hat. Schon in der Volksschule ist der aus Geschichte, Geographie und Naturgeschichte hinzugekommene Stoff von der Art, daß ein gut geschulter Bürger oder ein ausgedienter Unteroffizier nicht mehr im Stande ist, den Unterricht zu ertheilen. Dasselbe zeigt sich in den Lateinschulen und Gymnasien. Hier sind überall die sogenannten Realien Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturlehre und Naturgeschichte, Französische Sprache in einem Umfang eingebürgert worden, von dem man in Zeiten, in welchen diese Studien meist nur der Privatliebhaberei überlassen blieben, nichts wußte. Eine bloße gewöhnliche theologische Ausbildung reicht auch in dieser rein stofflichen Beziehung nicht mehr aus. Am evidentesten aber ist dies in den neu eingerichteten Realschulen. Der hier zu ertheilende gründliche Unterricht in modernen Sprachen, in Arithmetik, Geometrie, Stereometrie, in Naturlehre und Naturgeschichte, in Geographie und Geschichte, im Zeichnen kann nur auf dem Grunde tüchtiger Vorbildung und besonderer Studien, wie er soll, gegeben werden, und weder ein Volksschullehrer, noch ein Theologe kann mit der ihm als solchem eigenen Vorbildung in einer Realschule oder höheren Bürgerschule als Lehrer auftreten. Für den Gymnasiallehrer aber ist noch besonders zu beachten der auf diesem Gebiete in den letzten 60 Jahren mächtig angewachsene philologische Stoff. Die ausgebreiteten und gründlichen Forschungen genialer Männer auf dem Gebiete der Grammatik und Metrik, der Exegese und Kritik, der Mythologie, der Staats- und Privatalterthümer, der Literatur und Kunst, die Bestrebungen auf dem Gebiete der vergleichenden Sprachforschung dürfen dem Gymnasiallehrer nicht unbekannt bleiben. Die erforderlichen Kenntnisse davon aber kann er nicht neben einem andern Fachstudium noch sich gelegentlich aneignen, sondern er muß sich entweder ausschließlich diesen philologischen Studien ergeben oder er muß, wenn er etwa Theologie studirt, nach Absolvirung dieses Studiums jenen noch eine besondere Zeit widmen.

In nicht minderem Grade aber wird eine Vorbildung des Lehrers nothwendig gemacht durch die Fortschritte der Methodik und die veränderten Anschauungen der Zeit in Beziehung auf Disciplin. Beides hängt aufs engste zusammen. Die Entfernung der drastischen Mittel früherer Jahrhunderte, durch welche man vielfach die Erfolge in den Schulen erzielte und die Ordnung aufrecht erhielt, die Einbürgerung eines humaneren Geistes in Behandlung der Jugend hält gleichen Schritt mit der Vervollkommnung der Methode. Die Erleichterung des Lernens macht den Zwang ent-

behrlicher. Die Entfernung des Zwangs fordert, wenn die Erfolge gleich genügend sein sollen, andere Mittel zu Erreichung des Ziels. Die Fortschritte der Methodik wurzeln wesentlich im Anknüpfen an die ursprüngliche Naturanlage des Kindes; auf demselben Grunde ruht auch die veränderte Handhabung der Disciplin. Der Schüler erscheint nicht mehr als Object, auf welches von außen her eingewirkt wird, sondern als Subject, dessen allseitige Entwicklung durch vernünftige christliche Leitung gefördert werden soll. Von diesem veränderten Standpunct aus ist aus dem Unterrichten und Erziehen eine Kunst erwachsen, welche durch sorgfältige Uebung gelernt werden muß. Der künftige Lehrer muß methodisch für seinen Beruf vorgebildet werden.

Aus Vorstehendem ergiebt sich die Art dieser Vorbereitung, und die Antwort auf die zweite Frage, wie die Anstalten beschaffen sein sollen, welche zur Bildung von Lehrern getroffen werden, fällt uns von selbst in den Schoß. Die Lehrerbildung muß einmal den Zweck im Auge haben, in dem künftigen Lehrer die für seinen Beruf nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu pflanzen, sodann ihn die Kunst lehren, diese Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen. Sie muß eine wissenschaftliche und eine praktische sein oder, wenn man will, auf den Stoff und die Form sich beziehen. Die wissenschaftliche Vorbereitung aber kann sich nicht darauf beschränken, den Zögling gerade nur mit dem bekannt zu machen, was er dereinst lehren soll. Sie muß denselben höher führen, sie muß ihn auf einen Standpunct versetzen, auf welchem er dem Schüler stets im Wissen überlegen bleibt, so daß er nicht nur weiter sieht, als der gefördertste Schüler je sehen wird, sondern auch die Grundlagen und Principien erkennt, auf welchen das Wissen in den einzelnen Zweigen ruht, daß er die Berührungspuncte versteht, welche zwischen den einzelnen Fächern statt finden, und die verschiedenen Gebiete, auf denen er verweilt, in einem höchsten und letzten Zwecke zusammenzufassen weiß. Dies ist auch von dem künftigen Volksschullehrer zu verlangen, wenn bei ihm ein warmes Interesse für seinen Beruf und für weitere Fortbildung in demselben sich erhalten, wenn sein Unterrichten nicht in einem mechanischen Weitergeben des Angelernten erstarren oder in eine zerstoßene und haltlose Vielwisserei sich verflüchtigen soll. Hierin liegt die Bedeutung der christlichen Pädagogik und Didaktik überhaupt, welche sich neuestens noch in eine Gymnasialpädagogik specialisirt hat, hierin die Bedeutung der encyklopädischen und historischen Vorträge, welche auf Universitäten über Philologie und Naturwissenschaften gehalten werden. Daher kommt es endlich, daß auch an den Schullehrerseminarien Fächer gelehrt werden müßen, welche keinen Unterrichtsgegenstand der Volksschule bilden, welche aber dem Lehrer diejenige überlegene Bildung sowohl gegenüber von dem Schüler, als von den socialen Kreisen, in denen er sich bewegt, gewähren sollen, deren er nothwendig bedarf, um ein tüchtiger und geachteter Lehrer zu sein. Hierin nun gerade die rechte Grenze zu treffen, ist eine der schwierigsten Aufgaben bei Organisation solcher Vorbereitungsanstalten. Die Erörterung dieser Fragen gehört jedoch nicht hieher. Ebenso darf die praktische und methodische Vorbereitung zum Lehrerberuf sich nicht damit begnügen, gewiße Kunstgriffe des Verfahrens an die Hand zu geben, deren der Lehrer bei einem erfolgreichen Unterricht bedarf. So wichtig und fördernd diese Mittel sind, so müßen sie doch immer in ihrem Zusammenhang mit dem idealen Zwecke des Unterrichts betrachtet, in ihrer Entstehung und Berechtigung gegenüber von der Naturanlage des Kindes nachgewiesen werden. Es kann dem künftigen Lehrer nicht genug eingeschärft werden, daß er in seiner Methodik sich nicht in ein geistloses Drillen, Dressiren und Abrichten verirre, daß er sich vor einer unterschiedslosen Anwendung abstracter Sätze und Regeln hüte, daß er nicht, wenn dieser Ausdruck erlaubt ist, alles über einen Kamm scheere, sondern der persönlichen Eigenthümlichkeit des Kindes gerecht werde. Endlich erscheint es wünschenswerth, daß wenigstens die hervorragenden unter den Aspiranten zum Schuldienst Gelegenheit finden, ihre Bildung im Ausland zu ergänzen, die Einrichtungen in fremden Ländern sich anzusehen, ihre Kenntnisse auf fremden Universitäten zu vervoll-

kommnen, moderne Sprachen inmitten der Nationalität, welcher sie angehören, kennen zu lernen und zu üben.

In diesen beiden Richtungen, in den wissenschaftlichen und praktischen sind denn auch überall die Anstalten für Heranbildung von Lehrern getroffen worden. Mit den Schullehrerseminarien sind überall Musterschulen in Verbindung gesetzt, an welchen die künftigen Volksschullehrer die Anwendung des Gelernten praktisch üben. Neben den philologischen Seminarien an den Universitäten findet man da und dort auch pädagogische Seminarien, oder es ist doch an Gymnasien den Zöglingen Gelegenheit zu praktischen Uebungen gegeben. Wo aber die wissenschaftliche Bildung und die praktische nicht neben einander hergehen, da wird der letzteren dadurch Rechnung getragen, daß sie auf die erstere folgt. Dies ist der Sinn des z. B. in Preußen für alle höheren Lehrer und in Württemberg für die Reallehrer eingeführten Probejahrs. Die praktische Vorbereitung folgt der wissenschaftlichen nach, kommt also damit ebenfalls zu ihrem Rechte. Ebenso findet man Reiseunterstützungen für würdige und bedürftige Zöglinge des Lehrstandes in Aussicht gestellt, durch welche ihnen nicht nur eine umfassendere Vorbildung, sondern auch in späteren Jahren deren Nachholung oder Auffrischung ermöglicht wird.

Die Beantwortung der dritten Frage, wer diese Einrichtungen zu Bildung von Lehrern treffen soll, hängt von der Ansicht über die Frage ab, wer überhaupt die Fürsorge für das Schul- und Unterrichtswesen zu übernehmen hat. Wo dieses unter der Staatsfürsorge steht, wo das Schulwesen einen integrirenden Theil der öffentlichen Verwaltung ausmacht, da kann es keinem Zweifel unterliegen, daß der Staat auch für Heranbildung von Lehrern zu sorgen hat. Die Staatsbehörde kann es nicht dem Zufalle überlassen, ob sich geeignete Personen finden, eine Berufsthätigkeit zu übernehmen, deren Organisation sie selbst in die Hand genommen hat. Insbesondere gilt dies da, wo Schulzwang stattfindet. Wo es eine Bürgerpflicht giebt zu lernen, da steht ihr die Pflicht der Staatsbehörde gegenüber, die rechte Gelegenheit zum Lernen zu verschaffen. Wo der Staat das Recht zu haben glaubt, die Bürger zu nöthigen, daß sie ihre Kinder zur Schule schicken, da darf er sich selbstverständlich der Pflicht nicht entschlagen, für Einrichtung und Erhaltung der Schulen, für Heranbildung tüchtiger Lehrkräfte zu sorgen. Privathülfe ist dabei keineswegs ausgeschlossen, aber auch diese muß nach den Grundsätzen sich richten, welche der Staat in seinen Anstalten befolgt. Der Staat kann keine Lehrer anstellen, welche sich auf anderem Wege als in öffentlichen Anstalten herangebildet haben, wenn sie nicht den Forderungen genügen, welche er an dieselben zu stellen sich für befugt hält und welche diejenigen erfüllen müßen, die in Staatsanstalten vorbereitet worden sind. Nach unserer Ansicht schließt der Begriff des modernen Staats die Verpflichtung in sich, nicht nur den Staat und die Staatsangehörigen gegen irgendwelche Vergewaltigung, komme sie woher sie wolle, zu schützen, sondern auch die sittlich religiösen, intellectuellen und leiblichen Interessen nach Kräften zu fördern. Daß diese Förderung nicht in eine Bevormundung oder gar Beschränkung ausarte, dafür hat die Form der Staatsverfassung zu sorgen, welche dem Staatsbürger eine Betheiligung an der Regierung und Verwaltung des Staats, eine richtig bemessene Vertretung seiner heiligsten und wichtigsten Interessen gestattet und auferlegt. Es ergiebt sich hieraus, daß wir den Begriff unseres Staats weder in dem System des Absolutismus, noch in dem System der schrankenlosen Freiheit der Individuen und Corporationen vollzogen erkennen, mag im übrigen die Form der Regierung eine monarchische oder republikanische sein. Denn auf beiden Gebieten begegnen uns Abweichungen von der aufgestellten Norm. Jedenfalls erscheint es inconsequent und es liegt ein unklarer und unfertiger Begriff des Staats da zu Grunde, wo die Regierungen allerlei Veranstaltungen treffen zur Emporbringung der Gewerbe, zur Entlastung des Ackerbaus, zur Förderung der Viehzucht, dagegen gleicher Förderung der intellectuellen und sittlichen

Interessen des Volks sich überheben zu dürfen glauben, wo man Einrichtungen findet zu Heranbildung von Seeleuten, Offizieren, Aerzten, Verwaltungsbeamten, Geistlichen &c., während für die Vorbereitung von Lehrern nichts geschieht. **Hirzel.**

Lehrercollegium. Collegialität. Wie allenthalben, wo Theilung der Arbeit unter mehrere nöthig ist, gemeinschaftliche Interessen entstehen und die Mitwirkenden zu gegenseitiger Unterstützung einander näher treten, so besonders bei der Erziehung und dem Unterrichte. Selbst bei einem Knaben, der im Elternhause von Privatlehrern unterrichtet wird, machen sich die nachtheiligen Folgen fühlbar, wenn von diesen jeder seine eigenen Wege geht; vollends aber ein Institut oder eine Schule kann gar nicht bestehen, ohne daß die daran wirkenden Erzieher und Lehrer, deren Berufsthätigkeit sich auf die mannigfaltigste Weise gegenseitig berühren muß, zur Erreichung ihres Zweckes zusammenwirken. Dazu wäre allerdings eine wesentliche Uebereinstimmung aller in den wichtigsten religiösen, sittlichen und pädagogischen Fragen, eine gleichmäßige Auffassung ihrer Pflichten als Erzieher und gleichmäßige, nur durch die in der Sache liegenden Unterschiede modificirte Behandlung aller Unterrichtsstoffe wünschenswerth, und man möchte deshalb die Forderung aufstellen, daß alle Lehrer einer Anstalt, wenn auch nicht durch persönliche Freundschaft verbunden sein, so doch sich so ganz als gleichberechtigte Arbeiter im Dienste der Humanität, der Bildung oder — des Reiches Gottes erkennen und fühlen sollten, daß Ein Geist die ganze Anstalt durchdränge, Ein Ziel, wenn gleich mit verschiedenen Mitteln und ungleicher Begabung, erstrebt würde.*) Aber eine solche Gestaltung einer Schule bleibt stets nur Ideal; annähernd könnte sie höchstens durch freigebildete Lehrervereine realisirt werden, wiewohl auch in diesen ein so inniges Zusammenwirken in der Regel meistens nur in ihrer ersten Blüte zu finden ist. In den gewöhnlichen Verhältnissen, wo ein fremder Wille die Lehrer an einer Anstalt zusammenführt, muß auf eine solche ideale Einheit Verzicht geleistet werden, und an ihrer Stelle die Collegialität genügen, mit welchem Worte wir jenes gegenseitige Wohlwollen und Zusammenwirken solcher bezeichnen, die sich als Theile eines Ganzen, als Glieder eines Collegiums ansehen. Denn wenn die Lehrer einer Anstalt den Namen eines Collegiums für sich in Anspruch nehmen, so eignen sie sich damit nicht nur Rechte an, sondern zeichnen sich damit auch Pflichten vor. Sie erklären sich damit als Glieder Eines Leibes, als berechtigt und verpflichtet, Einen Zweck mit ganzer Seele zu verfolgen und darum auch verbunden, in den außerordentlichen Beziehungen einander näher zu treten. Das daraus sich ergebende Verhältnis wird sich also auch im Privatleben der Lehrer zu einander, nicht bloß in ihrer amtlichen Wirksamkeit zeigen.

In den Privatverhältnissen der Lehrer verlangt die Stellung, die sie als berufen an derselben Bildungs- oder Erziehungsanstalt zu wirken einnehmen, vor allem jene gegenseitige Hochschätzung und Hülfeleistung, die man mit dem Ausdrucke der Collegialität bezeichnet. Daß Männer, die verpflichtet sind, in einem so heiligen Geschäfte, als das der Erziehung ist, mit einander zu arbeiten, gegenseitig die gewöhnlichen Pflichten socialer Höflichkeit zu beobachten, daß sie sich nicht als Fremde anzusehen haben, deren Freud und Leid für die andern gleichgültig ist, daß zum wenigsten alles entfernt wer-

*) Ueber die Wichtigkeit dieser Einheit vgl. d. Art. Gymnasium S. 199 und die daselbst angeführten Worte von Wiese, der sich a. a. O. eindringlich gegen eine solche Theilung der Arbeit ausspricht, „die dem Begriff eines Organismus und eines Collegiums widerspricht, indem der eine denselben oder einen nahe verwandten Gegenstand nicht nur anders, sondern oft in entgegengesetzter Weise behandelt, als der Lehrer vor ihm oder neben ihm oder nach ihm thut", und von den einzelnen Gliedern des Collegiums jene Selbstverleugnung fordert, die aus der einfachen Erwägung sich als nothwendig ergiebt, „daß es unter allen Gütern auf Erden kein größeres giebt, als die menschliche Seele, und daß, um mit ihrer Bildung an andern sich beschäftigen zu können, das erste Erfordernis die Reinigung der eigenen Seele von Selbstsucht und das Opfer der Eigenliebe ist, und daß nur so von wahrer Treue im Beruf die Rede sein kann." Vgl. auch Palmer ev. Päd. Ausg. 3, S. 497 (Ausg. 2, S. 516 f.). D. Red.

den müße, was zu Streitigkeiten, Zänkereien und Gehässigkeiten unter ihnen Veranlassung geben könnte, versteht sich von selbst, und nichts ist mehr zu bedauern, als daß nicht selten Verhältnisse eintreten, die dazu verleiten können, selbst diese geringsten Anforderungen der Collegialität unerfüllt zu lassen. Die Lehrer derselben Anstalt stehen in so vielfacher Beziehung zu einander, daß leicht Conflicte unter ihnen entstehen. Das kommt allerdings auch bei den Angehörigen anderer Stände vor, aber diese können bei entstandenen Mishelligkeiten einander aus dem Wege gehen; bei den Lehrern ist dies oft nicht möglich, und so erklärt es sich, warum gerade unter diesen nicht selten Zerwürfnisse gehässiger Art vorkommen. Besonders trägt dazu das gemeinsame Bewohnen desselben Gebäudes bei, was vielfach da der Fall ist, wo die Lehrer Freiwohnungen genießen. Hier entstehen häufig zwischen den Dienenden oder auch den Kindern kleine, unbedeutende Zwistigkeiten, die sich leicht auf die Frauen fortpflanzen und dann selbst auf die collegiale Stellung der Männer störend einwirken. Je nachtheiliger aber solche Gehässigkeiten für das Lehreransehen sind, und je größer die Schadenfreude ist, mit der ein Theil des Publicums sie willkommen heißt, desto mehr sollten alle Lehrer es sich zur Pflicht machen, die Quelle solcher Zerwürfnisse zu verstopfen, und, wo sie gleichwohl entstehen, sie möglichst einzudämmen und jedenfalls nichts zur Kenntnis der Außenwelt kommen zu lassen. Von Lehrern erwartet das Publicum mit Recht, daß sie ihren Schülern das Beispiel eines durch das Studium der Humanitätswissenschaften veredelten Betragens, der Erhebung über das Gemeine geben, und es glaubt sich zur Nichtachtung jener Wissenschaften berechtigt, wenn es die Pfleger derselben niedriger Leidenschaft verfallen sieht. Nichts ist daher nachtheiliger, als wenn Streitigkeiten zwischen Collegen wohl gar zu gerichtlichen Klagen führen, und möglichste Nachgiebigkeit ist hier nicht nur Christenpflicht, sondern auch eine Forderung der Klugheit. Am meisten aber vermeide man, Schüler bei solchen Mishelligkeiten zu Zeugen oder wohl gar zu Kampfgenossen zu machen. (Vgl. d. Artikel Auctorität, S. 281.) Auch wenn einem Lehrer das Recht vollkommen zur Seite steht, wird er sich selbst bei ihnen schaden, wenn er in verblümten Anspielungen oder mit deutlicher Bezeichnung Klagen über Collegen in der Schule oder auch nur im Privatverkehr mit Schülern führt, und diesen so gewißermaßen das Richteramt aufnöthigt. Der Schüler will selbst in besseren Dingen von dem Lehrer nicht zum Vertrauten gemacht werden, am wenigsten aber bei Beschwerden über einen Collegen, und er entzieht demjenigen, der dies thut, leicht seine Achtung, weil er sieht, daß er der Leidenschaft mehr als den Forderungen seiner Würde Gehör giebt.

Mit dem so eben Gesagten sind jedoch nur die äußersten Forderungen der Collegialität bezeichnet. Diese umfaßt noch weit mehr. Sie verlangt zwischen den Lehrern einer Anstalt, wenn auch nicht eigentliche Freundschaft, doch herzliches Wohlwollen und ein freundliches Zusammenwirken zu dem gemeinschaftlichen Zwecke. Darum sollte das, was einen oder einige unter ihnen in ihrer öffentlichen Stellung berührt, auch von den übrigen als eine allgemeine Sache angesehen werden; alle sollten nach außen stets als ein Ganzes auftreten, auch wo das persönliche Interesse einzelner nicht im Spiele ist, Collegen, welche besonders in ihrer amtlichen Wirksamkeit angegriffen werden, soweit es möglich ist, rechtfertigen und überhaupt zu jeder freundlichen Dienstleistung bereit sein. (Vgl. d. Art. Gemeinsinn, S. 690.) Besonders liegt es im Wesen der Collegialität, daß ältere Lehrer, die schon länger an einer Anstalt wirken, ebenso geneigt sein müßen, jüngeren oder neu eintretenden über die Verhältnisse der Schule, die dort herrschende Methode u. s. w. Aufschluß zu geben, als diese, Belehrung darüber anzunehmen, und nichts ist störender für ein collegialisches Verhältnis, als wenn entweder ältere Lehrer sich vornehm von den jüngeren zurückziehen, oder diese sich den Anschein geben, als werde die Blüte der Schule erst von ihnen ausgehen und als sei es nöthig, in ihrem Lehrfache alles umzugestalten. Verwandt mit diesem uncollegialischen Verfahren ist eine andere Unart mancher Lehrer, so zu sprechen und zu handeln, als hätten

die Schüler bei dem früheren Lehrer gar nichts rechtes gelernt, und als müßten sie nun erst in ihrem Unterrichte recht zu lernen anfangen. So sind Eigennutz und Dünkel, wie sie im allgemeinen einem freundlichen Verkehr am meisten entgegentreten, auch das größte Hindernis der Collegialität.

Damit sich zwischen den Lehrern ein collegialisches Verhältnis bilde, hat man häufig auch gesellige Zusammenkünfte empfohlen, besonders wo ihnen, wie in Süddeutschland, auch die Sitte fördernd zur Seite steht. Es läßt sich nicht läugnen, daß sie sehr ersprießlich wirken können, vornehmlich wenn der Director eine solche Stellung einnimmt, um das Bindungsmittel zwischen den Collegen zu sein. Vieles kann bei solchen Zusammenkünften freier und deshalb eingehender besprochen werden, als in eigentlichen Conferenzen, und das Verhältnis zwischen ältern und jüngern Lehrern gleicht sich nirgends naturgemäßer aus. Nur wird vorausgesetzt, daß sich in dem Kreise der Lehrer kein absolut störendes Element finde; wo dies der Fall ist, möchten solche Zusammenkünfte eher das Gegentheil von dem herbeiführen, was sie bezwecken.*)

Da in den wenigsten Fällen ein Lehrercollegium sich selbst ergänzt, sondern ihm seine Mitglieder von außen bestimmt werden, ja es ihm sogar meistens nicht einmal erlaubt ist, auf diese Bestimmung einzuwirken, so ist es möglich, daß ihm ein fremder Wille nicht nur störende, sondern auch unwürdige Mitglieder zuführt.**) Sehr selten möchte in diesem Falle geschehen, was Wiese in seinen Briefen über englische Erziehung, Brief 8, berichtet, daß dort Lehrer, die sich dem Geiste der übrigen fremd fühlen, sich freiwillig zurückziehen würden; gerade Lehrer dieser Art halten zuweilen mit einer gewißen Zähigkeit an ihren Posten fest. Was ist solchen gegenüber zu thun? Die Pflicht der Collegialität schreibt auch hier Schonung und milde Beurtheilung vor, besonders in Aeußerungen gegen Personen, welche der Schule fremd sind; namentlich findet auch hier seine Anwendung, was oben über Mittheilungen an die Schüler gesagt wurde. Diese müßen selbst dann aus dem Spiel gelassen werden, wenn die eigene Ehre ein Lehrercollegium dazu nöthigt, einen unwürdigen Amtsgenossen fallen und ihm keine Schonung mehr angedeihen zu lassen. Directoren haben unter solchen Umständen die Pflicht, durch Bewirkung der Entfernung eines solchen Lehrers ihre Anstalt von einer großen Last zu befreien; wo aber diese zu schlaff oder zu friedliebend sind, Schritte dieser Art zu thun, erwächst wohl für das Lehrercollegium selbst die Nothwendigkeit, die Wohlfahrt der Anstalt über die Rücksicht auf eine unwürdige Persönlichkeit zu setzen.

Weiter entsteht die Frage: Wer gehört zu dem Lehrercollegium?***) Die Antwort kann kaum eine andere sein als die: Alle, die an einer Anstalt thätig sind, auch die sogenannten Fach- und technischen Lehrer (vgl. Lauff, Programm v. Münster 1851). Denn für die Zwecke der Anstalt sollen alle mitwirken und wie für den Organismus der Schule kein Gegenstand gleichgültig ist, so haben auch alle Lehrer das Recht und die Verpflichtung, sich als Collegen und als Mitglieder desselben Lehrercollegiums zu fühlen, und dürfen fordern, als solche behandelt zu werden. Nur so werden auch sogenannte Nebenfächer Eltern und Schülern als ergänzende Theile des gesammten Unterrichtes erscheinen und in ihrer Bedeutung anerkannt werden. Wo aber

*) In Schweden besteht die hübsche Sitte, daß der Rector des Gymnasiums nach der Conferenz sich das Vergnügen macht, die Collegen alle an seinen wohlbesetzten Tisch zu führen. Sein Einkommen erlaubt ihm dieses Vergnügen. D. Red.

**) Die Verhältnisse in Bezug auf die bei der Anstellung von Lehrern zur Einwirkung berechtigten Factoren sind sehr verschieden — vgl. den Art. Anstellung. Es werden aber wohl bei den verschiedensten Systemen Misgriffe in der Wahl der Lehrer vorkommen können. D. Red.

***) Die positiven Bestimmungen über die Mitgliedschaft der einzelnen Arten von Lehrern am Lehrercollegium und die Befugnisse des letzteren sind in den verschiedenen Ländern verschieden, vgl. z. B. das in Preußen geltende Recht bei Rönne S. 74—88, über Oesterreich den Organisationsentwurf von 1849, § 109—113, über Württemberg die Hirzel'sche Sammlung der Schulgesetze S. 874 ff. D. Red.

Zeichen-, Gesang- und Schreiblehrer von den übrigen Lehrern einer Anstalt nur als halbberechtigt angesehen werden, gewöhnt sich bald auch der Schüler daran, sie als solche zu behandeln und ihre Lehrfächer leicht zu nehmen.

Doch wird der Unterschied zwischen den Hauptlehrern, welche mit ihrer gesammten Thätigkeit der Anstalt angehören, und den Nebenlehrern, die nur für einzelne Lehrstunden honorirt werden und vielleicht auch keine eigentliche wissenschaftliche Bildung besitzen oder wenigstens keine Universitätsstudien gemacht haben, sich praktisch immerhin geltend machen. So sehr zu wünschen ist, daß sich die ersteren von den letzteren nicht vornehm zurückziehen und sie besonders in Gegenwart der Schüler nicht als bloße Nebenlehrer erscheinen lassen, so bringt es doch die Natur der Sache mit sich, daß jene durch gleiche Studien oder wenigstens gleiche Interessen verknüpft, sich zunächst als Collegen und als Mitglieder des Lehrercollegiums ansehen und die Rechte des letzteren hauptsächlich von ihnen ausgeübt werden.

Welche Stellung hat das Lehrercollegium in der Schule selbst einzunehmen oder welche Rechte und Pflichten kommen ihm in Hinsicht des ganzen Organismus desselben zu? Es ist klar, daß hier vor allem das Verhältnis des Lehrercollegiums zu dem Director in Betracht zu ziehen ist, ein Verhältnis, das auf dreifache Weise aufgefaßt werden kann: entweder so, daß der Director nur das vollziehende Organ des Lehrercollegiums ist, oder so, daß er die oberste Leitung und Regierung in sich vereinigt, und die Lehrer nur die Vollstrecker seiner Aufträge sind, oder endlich so, daß gewiße Befugnisse dem Lehrercollegium vorbehalten bleiben, der Director also in bestimmten Fällen an seine Mitwirkung und Zustimmung gebunden ist. Das Letzte scheint das Richtige und das zum Gedeihen einer Schule Förderlichste zu sein; denn es scheint ebenso unzweckmäßig, die ganze Leitung der Schule in die Hände des Lehrercollegiums zu legen, als es völlig davon auszuschließen. Wo jenes geschieht, wird in kurzer Zeit Unordnung und Schlaffheit herrschend werden, und niemand für den Zustand der Schule die Verantwortung übernehmen wollen; wo aber dies der Fall ist, da werden sich die Lehrer von der Gesammtanstalt zurückziehen und sich nur für ihre Classe und für ihr Lehrfach interessiren, alles aber, wovon die Wohlfahrt der Schule im ganzen abhängt, dem Director überlassen und gleichgültig oder gar schadenfroh zusehen, wenn diesem die Lösung seiner Aufgabe nicht gelingt. Am meisten wird das Gedeihen einer Anstalt gefördert, wenn der Director eine solche Stellung zu seinen Mitlehrern einnimmt, daß zwar vieles durch das Lehrercollegium, aber nichts bloß durch dasselbe wider den Willen des Directors geschieht, wenn dieser von Selbstsucht und Rechthaberei frei genug ist, um auf fremden Rath einzugehen und das Gute, das ihm auf diesem Wege geboten wird, gerne und rückhaltslos anzunehmen, wenn er aber auch für seine Collegen so sehr eine sittliche und wissenschaftliche Auctorität ist, daß nichts von diesen beschlossen wird, was seiner festbegründeten Ueberzeugung entgegensteht. Ein solcher Director wird die Seele einer Anstalt sein, und doch werden auch seine Collegen den Zustand derselben als ihr Werk ansehen und mit Freudigkeit an ihr arbeiten. (Vortreffliche Bemerkungen über dieses Verhältnis bei Dietsch, Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 1862, 1. S. 44.)

Welches sind nun die Befugnisse, die demgemäß dem Lehrercollegium zustehen sollen?

1) Festsetzung des Lehrplans, wo diese der Anstalt selbst überlassen ist; Vertheilung der Lehrgegenstände zwischen den verschiedenen Classen, die sich in sie zu theilen haben; Bestimmung der zu befolgenden Methode, soweit darüber allgemeine Anordnungen getroffen werden können; Festsetzung der Zahl und Beschaffenheit der Aufgaben, der Art ihrer Correctur, der Locationsweise u. dgl. Es versteht sich aber dabei von selbst, daß das einmal Angeordnete nicht mit jeder Aenderung der Majorität des Lehrercollegiums wieder in Frage gestellt werden darf. Glücklich die Anstalt, welche durch Jahrhunderte hindurch ein fest ausgebildetes Gepräge bewahrt, wie man dies den sächsischen Fürstenschulen nachrühmte,

und in der jeder neu eintretende Lehrer, ja jeder neu aufgenommene Schüler weiß, in welchem Geiste er arbeiten muß. In solchen Schulen muß der Director das conservative Princip darstellen und seine ganze Auctorität in die Wagschale werfen, um das Bestehende gegen Neuerungen, zuweilen selbst wo sie Verbesserungen scheinen könnten, zu schützen. Denn beim Unterrichte verdient selbst das minder Gute den Vorzug vor dem an sich Besseren, vorausgesetzt, daß jenes sich eingelebt und nicht bloß die Berechtigung des Herkommens für sich hat, während die Lust, das Bestehende immer wieder zu ändern und mit Neuem zu vertauschen, sogar auf dem Gebiet des Staatslebens nicht so verderblich wirkt, als bei der Erziehung. Allein auch so bleibt dem Lehrercollegium in Beziehung auf Methode und Lehrplan immer noch ein weites Feld seiner Thätigkeit. Jener auf dem Gebiete des Unterrichtes so wohlthätige Conservatismus hat nicht nur die Freude an Neuerungen zu seinem Gegner, sondern auch das geistlose, handwerksmäßige Festhalten am Hergebrachten, den Schlendrian, gegen den nichts mehr schützt, als häufige Berathungen und Besprechungen von Fachgenossen. Ein auch noch so tüchtiger Director hat diesem in vielen Schulen eingewurzelten Uebel gegenüber einen harten Stand; er verletzt und erbittert, wenn er selbst Dinge tadelt, die mit der Persönlichkeit der Lehrer aufs genaueste zusammenhängen; aber Besprechungen der Lehrer unter einander können ein wohlthätiges Ferment in das Bestehende bringen und den einzelnen anregen, die überlieferte Form stets wieder mit einem neuen Geiste zu beleben.

Hieher gehört auch die Wahl der Lehr- und Uebungsbücher, insoweit sie dem Lehrercollegium selbst überlassen ist; im andern Fall die Berathung über diesfallsige Anträge an die Schulbehörde. Bei der großen Anzahl trefflicher Schulbücher ist es im allgemeinen ziemlich einerlei, welche derselben an einer Anstalt gebraucht werden; dagegen ist es von großer Wichtigkeit, daß die eingeführten wirklich und zweckmäßig benützt und nicht entweder nur im Verzeichnisse der Lehrbücher aufgeführt oder von dem Lehrer nur dazu angewendet werden, um gegen sie zu polemisiren und auf ihre Kosten sich den Schein der Gelehrsamkeit zu erwerben. Deswegen muß auch hier dem Director daran gelegen sein, den zu wählenden Lehrbüchern die Zustimmung des gesammten Lehrercollegiums zu verschaffen und gerne wird er auf dasselbe einen Theil seiner Befugnisse übertragen und besonders beim Wechsel der Lehrbücher jeden Schein von Eigenmächtigkeit vermeiden. Man kann älteren Lehrern kaum zumuthen, sich in neue Schulbücher, z. B. in neue Grammatiken so einzuarbeiten, daß sie sich mit Leichtigkeit darin orientiren. Muß dies aber gleichwohl geschehen, so haben die Lehrer ohne Zweifel darauf Anspruch, daß ihnen ihre Mühe wenigstens dadurch versüßt werde, daß sie freiwillig und nicht von außen aufgebürdet ist. Uebungsbücher z. B. zum Uebersetzen ins Lateinische oder Griechische müßen öfters gewechselt werden; aber auch bei ihrer Wahl gebührt dem Lehrercollegium, vor allem den Lehrern, die sie zu gebrauchen haben, eine bedeutende Stimme.

2) Schulgesetze und Disciplin. An der Handhabung der Disciplin im allgemeinen gebührt dem Lehrercollegium ein wesentlicher Antheil. Zunächst fällt allerdings dem betreffenden Lehrer, hauptsächlich dem Classenordinarius die Pflicht zu, die Disciplin in seiner Classe aufrecht zu erhalten; allein es gilt, gerade in sittlicher Hinsicht einen bestimmten Geist in der Anstalt zu pflegen, was nur durch Zusammenwirken aller oder wenigstens der meisten Lehrer mit dem Vorsteher geschehen kann. Es wird freilich nur selten eine Anstalt geben, an der sich nicht einzelne Lehrer dieser Verpflichtung entziehen und sich ausschließlich auf das Lehrgeschäft beschränken, und selbst der Gymnasien werden hin und wieder noch etliche sein, die zur Sittlichkeit nur durch die Zucht des Lernens und Arbeitens erziehen wollen; aber der Idee einer Bildungsanstalt entsprechen solche Schulen jedenfalls nicht; und deswegen sollte überall auch durch äußere Veranstaltungen dafür gesorgt werden, daß alle Lehrer sich aufgefordert fühlen, an der Einwirkung auf den sittlichen Zustand der Schüler sich zu betheiligen. Die Frage, wie dieser zu fördern sei, muß deshalb Gegenstand der Berathung aller Lehrer sein, und

alle wichtigeren (eigentlichen) Disciplinarsatzungen haben von dem Lehrercollegium auszugehen, wenn gleich ein einsichtsvoller, energischer Director dafür Sorge tragen wird, daß nichts beschlossen und festgesetzt werde, was seiner Ueberzeugung widerspräche.

Auch bei größeren Schulstrafen, nicht nur bei Relegation, möchte es zweckmäßig sein, die Entscheidung nicht bloß in die Hand des Directors zu legen, sondern von dem Urtheilsspruch des Lehrercollegiums abhängig zu machen.*)

3) Die Entscheidung über Aufnahme**), Promotion (Versetzung), Zeugnisse (Censuren), Rangordnung (Location) und Preise, wo solche bestehen, Bewilligung von Freistellen, Zuerkennung von Stipendien (wo nicht die Stiftungsurkunden es anders bestimmt haben), Entlassung zur Universität; endlich über Anschaffung von Lehrmitteln (Bücher, Zeitschriften, Karten ꝛc.). Auf das Urtheil über die Promotionsfähigkeit der Schüler haben naturgemäß alle diejenigen Lehrer einzuwirken, deren Unterricht sie unmittelbar vorher genossen haben, und diejenigen, in deren Unterricht sie übertreten sollen, ebenso werden sich an den Maturitätsprüfungen wohl überall mehrere Lehrer betheiligen; es sprechen aber viele Gründe dafür, in beiden Fällen die letzte Entscheidung dem Lehrercollegium zu überlassen. Zwar wird sich dieses stets an die Berichte der Lehrer, welche den zu beurtheilenden Schüler theils aus dem Unterricht, theils aus den Prüfungsarbeiten genauer kennen, halten müßen, und seine Mitwirkung wird also mehr nominell sein, gleichwohl wird die Zuziehung desselben den Ernst der Handlung erhöhen, die Unparteilichkeit des Verfahrens gewährleisten, die zunächst betheiligten Lehrer vor Uebereilungen schützen und den Widerstand gegen etwaige Reclamationen erleichtern. Ebenso wird für die Zeugnisse regelmäßig das Urtheil des betreffenden Lehrers maßgebend sein.

Damit aber in allen diesen Fällen nicht auch solche Lehrer mitzuwirken haben, die mit den Schülern ganz unbekannt sind, ist es gut, da, wo die Gesammtanstalt in ein Ober- und Untergymnasium zerfällt, immer nur das zunächst betheiligte Lehrercollegium beizuziehen.

Lattmann (Concentration des Unterrichts, S. 161) verlangt, daß auch die Vertretung der Anstalt nach außen und Schreiben an die Eltern und Behörden von dem Lehrercollegium ausgehen sollen. Würde daraus gefolgert werden, daß alle diese Schriftstücke dem gesammten Collegium vorgelegt werden sollen, so würde dies zu einer völligen Republicanisirung der Anstalt führen; geschähe dies nicht, so würde mancher Lehrer verwundert sein, Beschlüsse als in seinem Namen gefaßt zu lesen, von deren Dasein er nicht einmal etwas weiß. Nach außen muß der Director immer das Gesicht der An-

*) In Württemberg z. B. geht die Befugnis des Rectors nur bis auf 2 mal 12, die des Lehrerconvents bis auf 2 mal 24 Stunden Carcer; weiter gehende Anträge sind der Oberstudienbehörde vorzulegen. In Preußen und Oesterreich kann das Lehrercollegium bis auf Ausschließung eines Schülers von der Anstalt gehen, dagegen die Ausschließung von allen Gymnasien nur bei den Provincialschulcollegien (österr. Landesschulrath) beantragen. Der Vorstand wird aber sehr oft wohl daran thun, auch solche Strafen, die er selbst verhängen könnte, beim Lehrerconvent zu beantragen, wenn der Fall für die Beurtheilung eines einzelnen Schülers oder einer Classe oder für die Ausgleichung des Urtheils über das betreffende Vergehen von Wichtigkeit ist. Nirgends freilich ist bei Meinungsverschiedenheit im Collegium die unbedingte Bewahrung des Amtsgeheimnisses für die Mitglieder der Mehrheit wie der Minderheit dringendere Pflicht, als in Disciplinarfällen. Auf dem angedeuteten Wege Popularität zu suchen, ist sehr wohlfeil, aber auch sehr pflichtvergessen. D. Red.

**) Die Aufnahme wird doch wohl in der Regel von dem Vorstand und dem betreffenden Classenlehrer, welcher die Vorprüfung zu halten hat, in oberen Classen von den zunächst betheiligten Lehrern abhängen müßen (vgl. den Art. Aufnahme S. 312). Die Entlassung zur Universität hängt z. B. in Württemberg nicht von dem Lehrercollegium eines Gymnasiums, sondern von dem Erfolg einer Centralprüfung ab. Die Gründe, welche Lattmann (a. a. O. S. 145—162) für die Theilnahme des ganzen Collegiums an dem Act der Aufnahme und besonders an der Maturitätsprüfung geltend macht, sind allerdings gewichtig. D. Red.

stalt bleiben, wie diese auch hauptsächlich durch ihn mit der Außenwelt in Verbindung steht. **Elsperger.**

Lehrercollegium. Einheit des Geistes. In jeder Schule ist eine so große Summe von Kräften, lehrenden und lernenden, erziehenden und der Erziehung bedürftigen, eine solche Vielheit von Willensrichtungen, die bestimmen und bestimmt werden sollen, vorhanden, daß eine einheitliche Organisation zu den allerersten und dringendsten Bedürfnissen gehört. Eine solche findet sich denn auch mehr oder weniger vollkommen in allen Schulen. Aber sie wird natürlich ohne entsprechenden Erfolg bleiben, wenn sie von den Lehrern gar nicht, oder nur theilweise, willkürlich und ungeordnet, eingehalten wird, oder auch wenn sie selbst die Lehrer nicht genug beachtet, sie nicht gehörig in Mitleidenschaft oder vielmehr in Mitthätigkeit zieht. Das Letztere ist offenbar der Fall, wenn die Schulorganisation, wie z. B. in Frankreich, in der Form eines starren Mechanismus auftritt, in welchem alle Verrichtungen bis ins einzelnste zum voraus bestimmt sind und wobei dem Lehrer nur eine Oberaufsicht über den vorgeschriebenen Gang der Maschine zusteht, zu deren Construction er nichts beigetragen hat, auf deren Verbesserung sein Nachdenken und seine Erfahrungen keinen Einfluß äußern dürfen, deren ganzen Bau er vielleicht in seinen Grundprincipien gar nicht versteht, oder mit seinen pädagogischen Anschauungen nicht in Einklang setzen kann. Es ist unmöglich, daß der Lehrer für eine solche Einrichtung ein tieferes Interesse fasse und ihr mit eigener Verantwortlichkeit seine volle Kraft widme. Das Gedeihen einer Schule hängt daher nicht bloß von ihrer irgendwie festgesetzten, wenn auch noch so vortrefflichen Organisation ab. Ebensowenig beruht es allein auf der Tüchtigkeit der einzelnen Lehrer; denn an sich ausgezeichnete Kräfte schwächen sich doch gegenseitig durch den Mangel an Uebereinstimmung, wenn sie sich nicht geradezu aufheben; jedenfalls bringen sie nicht die Gesammtwirkung hervor, die sich von ihnen erwarten ließe, während geringere Kräfte durch wohlgeordnetes harmonisches Ineinanderwirken sich gegenseitig unterstützen und ein immerhin anerkennenswerthes Resultat liefern können. Es hängt das Wohl einer Schule vielmehr wesentlich davon ab, daß ihr Organismus in das lebendige Bewußtsein, in die feste Ueberzeugung und das energische Wollen der Lehrer aufgenommen ist. Daß diese also namentlich eine klare Erkenntnis von dem Bildungsziel der Anstalt haben, daß sie eine gründliche Einsicht in das ganze System und das organische Ineinandergreifen ihrer Glieder besitzen, daß sie einig sind über die Hauptgrundsätze ihrer ganzen Lehr- und Erziehungsthätigkeit, und insgesammt die volle, den Willen nachhaltig antreibende Wucht ihrer eigenen Verantwortlichkeit tief empfinden; mit Einem Wort: das Gedeihen der Schule beruht wesentlich auf dem einheitlichen Geist des Lehrercollegiums.

Diese Einigkeit wirkt schon ganz im allgemeinen, quantitativ und qualitativ, wohlthätig. Der Glaube aller stärkt den Glauben des einzelnen; die Ansicht, welche der einzelne mit einem ganzen Collegium theilt, steht fester, wiegt in der Anwendung schwerer und erscheint auch nach außen achtunggebietender, als wenn sie isolirt auftritt; ebenso muß man grundsätzlich annehmen, daß sie nach Inhalt und Form gereinigter und bestimmter ist, nachdem sie die läuternde Prüfung vieler durchgemacht hat, als so lange sie die subjective Meinung des einzelnen bildet. Es mag wohl geschehen, daß ein Lehrer von rauherem Charakter oder ungestümem jugendlichem Pflichteifer es für ganz recht und nothwendig hält, den Stock in der Schule so zu handhaben, daß er es mit einem Verein gegen Thierquälerei zu thun bekäme, wenn die Kinder nur unvernünftige Geschöpfe wären; aber es läßt sich doch kaum denken, daß ein ganzes Collegium nach reiflicher Berathung und Erwägung, auch bei strengen Ansichten über Schuldisciplin, den Drakonismus so weit treibe, für gewöhnliche Schulvergehen ein Strafmaß von 6, 8, 10 Tatzen festzusetzen, oder den lebendigen menschlichen Körper gerben und walken zu lassen, wie das Fell eines todten Thieres. Es ist nicht unmöglich, daß in einem Lehrercollegium die derbe, vielleicht harte Anfassung der Schüler für eine gute, gesunde

und kräftige Menschen bildende Erziehungsform gehalten wird; aber es ist doch kaum denkbar, daß es, aus Abneigung gegen das Gezierte und Süßliche, von der Rauheit zur Roheit übergehen und grundsätzlich statt der ordentlichen Tauf- und Familiennamen in dem Schulverkehr sich der Thiernamen, als da sind: Kuh, Kalb, Ochs, Esel, Roß, Rhinoceros, Kröte u. s. w. und, vielleicht zu einiger Milderung, nur des Namens eines hervorragenden Theiles, wie: Kalbskopf, Ochsenkopf, Eselskopf, Hundeseele u. dgl. bedienen wolle, oder, gleichsam aus Ironie auf die Bestimmung der Schule, die Benennungen von verdorbenen und schlechten Menschen einführe, wie: Gauner, Galgendiebe, Galgenstricke, S..kerl u. a. m. Aus unerfahrenem blindem Eifer und schädlicher Misachtung der menschlichen Entwicklungs- und Bildungsgesetze mag es wohl einem Lehrer begegnen, der jugendlichen Kraft Lasten aufzulegen, unter welchen sie zusammenbricht; aber sicherlich wird ein ganzes Collegium, bei allem Berufseifer, der es beseelen mag, sich grundsätzlich nur zu der natürlichen Ansicht bekennen, daß die Anforderungen an die Schüler ihrer Leistungsfähigkeit entsprechen müßen. Man darf daher wohl behaupten, daß die pädagogische Anschauungsweise, in welcher die Gesammtheit der Lehrer einer Anstalt übereinstimmt, von jenen falschen und verderblichen Extremen, die sich leicht bei dem einzelnen isolirt stehenden festsetzen können, fern bleiben wird. Die guten Wirkungen eines einheitlichen Geistes im Lehrercollegium werden sodann in allen Geschäften sichtbar werden, die es nach dem vorhergehenden Artikel und nach dem Art. Director gemeinsam abzumachen hat, wie Lehr- und Lectionsplan, Bestimmungen über Methode, Lehrbücher, Disciplin 2c.; überall wird man den Guß aus Einem Princip erkennen, und nicht jene verderbliche Mischung, jenes unorganische Conglomerat unvermittelter Ansichten, die den verschiedenartigsten Standpuncten angehören können, warnehmen. Am meisten aber wird sich die Einigkeit des Geistes natürlich in der praktischen Durchführung der ganzen Lehr- und Erziehungsaufgabe der Schule offenbaren. Für den Unterricht auf den verschiedensten Stufen giebt es nur Ein gemeinschaftliches Ziel, das alle im Auge haben und auf das alle hinstreben, das Bildungsziel der Anstalt selbst. Dadurch bekommt er von Anfang an eine feste Richtung, die den Schüler innerlich faßt und unbewußt bestimmt. Die Hauptgesichtspuncte bei allem Lehren und Lernen: Aufmerksamkeit und Fleiß, Ordnung und Pünctlichkeit, Klarheit und Sicherheit im Wissen und Können werden in allen Classen unabläßig festgehalten, so daß sich die Schüler überall in derselben gesunden geistigen Atmosphäre bewegen und sich jene guten Gewohnheiten ansetzen können, die allein schon eine unschätzbare Mitgift der Schule für alle künftigen Lebensverhältnisse sind. Aber nicht nur über die allgemeinen Grundsätze des Unterrichts wird sich ein im Geist einiges Lehrercollegium verständigen, sondern es ist ihm auch möglich auf das einzelne wohlthätig einzuwirken. Wir erinnern hier nur an die Gleichheit der Terminologie im sprachlichen und mathematischen Unterricht, an die Gleichförmigkeit in den Definitionen allgemeiner Begriffe aus den Schulwissenschaften, an die Uebereinstimmung in der ganzen Behandlung und Methode der verschiedenen Unterrichtsfächer. Wie viel Zeit und Kraft wird gewonnen, wenn der Schüler sich nicht in jeder Classe an eine neue Lehrweise, an eine neue Sprache gewöhnen und nicht immer wieder umlernen muß, was er früher mühsam erworben hat, sondern auf seinem bereits erlangten Besitz sicher und ungestört weiterbauen kann! Dann ist auch nicht zu übersehen, daß bei einem einheitlichen Lehrercollegium grobe Verstöße gegen eine gesunde Methode überhaupt nicht lange werden bestehen können, sei es nun daß der einzelne hingerissen von dem in der ganzen Anstalt herrschenden Geist seine Fehler von selbst ablegt, oder daß er durch den freundlichen Rath der Collegen dazu veranlaßt wird. Da jeder Lehrer nicht nur das Lernziel seiner eigenen, sondern auch der angrenzenden Classe in ihrem organischen Zusammenhang erkennt, so wird sein ganzes Streben dahin gehen, es in tüchtigster Weise zu erreichen, nicht aber zur Störung des ganzen Organismus darüber hinaus zu schreiten. Jede Stufe wird nun die feste Grundlage und der sichere Ausgangspunct für die nächsthöhere; es bildet sich ein stetiger, gesunder Fortschritt, in wel-

chem nichts von jenem hastigen athemlosen Ueberstürzen zu bemerken sein wird, das die Kräfte der Lehrer und Schüler aufreibt und doch nur ein krankhaftes, aufgedunsenes Bildungsproduct erzielt. Vielmehr wird in die ganze Schulthätigkeit jene Ruhe der Bewegung kommen, die sich auf die bewußte Tüchtigkeit der ganzen Anlage gründet, jene Harmonie der Stimmungen, in welcher sich Lehrer und Schüler wohl fühlen, jene Freudigkeit und Lust des Lehrens und Lernens, die stärkend auf alle Kräfte wirkt und selbst wieder eine neue Bürgschaft für ein glückliches Gelingen darbietet. Denn in „dem freudigen Bewegen werden alle Kräfte kund; Meister rührt sich und Geselle." Das höchste Ziel alles Lehrens, daß der Schüler aus eigenem Antrieb seine Schwingen rege, wird nun auch häufiger erreicht werden; vor allem aber werden die Lehrer in ein reges wissenschaftliches Streben hineingeführt, unterstützt und gefördert durch warme gegenseitige Theilnahme; jeder wird mit Freude in seinem Unterrichtsgebiet fortstudiren, um der Anstalt, der er in solcher Lage durch die tiefste Verpflichtung mit voller Innigkeit zugethan sein kann, sein Bestes zu geben. Aber die Liebe zur Schule schließt die Liebe zu den Schülern in sich, für welche sie ja allein besteht; ein Lehrercollegium, das wirklich ein einheitliches Bewußtsein von seiner Aufgabe hat, kann über dem Interesse am Lehrobject unmöglich vergessen, daß es auch lernende Subjecte gibt, die keine todten Gefäße sind, in die man nach Belieben geistigen Stoff, wenn er nur an sich gut sei, hineinschütten darf, sondern lebendige Organismen bilden mit bestimmten Gesetzen und Lebensordnungen, welche man kennen muß, um auf jeder Entwicklungsstufe die nöthige Nahrung von der rechten Beschaffenheit, Form und Menge geben zu können. Wie viel Krankheit, Siechthum, tödtliche Stockung und gänzliche Verkommenheit an Leib und Seele mag schon dadurch herbeigeführt worden sein, daß man dem Schüler zu viel oder zu wenig Lernstoff, oder nicht von angemessener Art dargereicht hat, wie z. B. wenn man ihn zur Zeit, wo der Geist Anschauungen, lebendige Bilder verlangt, auf dem dürren Felde leerer Abstractionen und Formeln umherführt; wenn man auf der Stufe der Gedächtnisentwicklung die Verstandeskräfte vorherrschend in Anspruch nimmt, und umgekehrt; oder in einer Periode, wo der menschliche Geist besonders glaubensbedürftig und fähig ist, alle Ansätze eines höhern religiösen Lebens durch eine kalte Kritik radical vernichtet. Diese und andere Verkehrtheiten haben einzig ihren Grund in der Verkennung der natürlichen Gesetze der geistigen und körperlichen Entwicklung des Menschen; deshalb wird in einem tüchtigen geistig verbundenen Lehrercollegium das Studium der Pädagogik, der Anthropologie und Psychologie nicht vernachläßigt werden, und es müßen sich mittelst der vereinigten aufmerksamen und gewissenhaften Beobachtung vieler Resultate ergeben, die nicht nur für die besondere Lehranstalt und ihre Fortentwicklung von Werth sind, sondern auch allgemeines pädagogisches Interesse haben. Jedenfalls werden solche Studien eine Schule vor Erstarrung und Verknöcherung schützen helfen, ohne ein unstetes und schädliches Versuchemachen zu begünstigen, da weitergreifende Veränderungen erst durch die Berathungen der Gesammtheit der Lehrer hindurchgehen müßen.

Aber nicht nur auf die eigentliche Lehrthätigkeit, sondern auch auf die ganze Schuldisciplin wird der einheitliche Geist eines Lehrercollegiums den wohlthätigsten Einfluß haben, und zwar vor allem dadurch, daß eine Menge Veranlassungen zu Vergehungen und Strafen wegfallen. Man bedenkt häufig zu wenig, daß viele strafbare Vorkommnisse in dem falschen Organismus einer Schule oder in der verkehrten Behandlung von Seiten der Lehrer ihren Grund haben. Bei einer gesunden Einrichtung, wie man sie unter einem tüchtigen und einigen Lehrercollegium voraussetzen darf, werden an die Schüler keine übertriebene, unausführbare Forderungen gestellt, bei denen man gar nicht an die Schwierigkeiten denkt, welche sie ihnen darbieten können; Zeit und Kraft werden nicht vergeudet durch unnütze oder unzweckmäßige Verwendung. Es wird sich daher bei ihnen viel seltener jene Verdrießlichkeit und Unlust zur Arbeit einstellen, die so häufig Veranlassung zu Strafen giebt, indem sie nicht nur zur Ausführung der geforderten Leistungen unfähig macht, sondern auch zu manchen strafbaren Unarten und Vergehen reizt.

Ferner wird die ganze Behandlung der Schüler nach übereinstimmenden Grundsätzen, welche der Würde der menschlichen und insbesondere der kindlichen Natur entsprechen, der Art sein, daß sie nicht die schlimmen, sondern die guten Eigenschaften anregt. Selbst bei den Hausthieren hat man ja die Thatsache wargenommen, daß sie durch eine gute Behandlung gutartig, durch eine schlechte bösartig werden. Kinder, welchen die Lehrer freundlich und mit der achtungsvollen Scheu begegnen, die Geschöpfen gebührt, von welchen die Schrift so schön sagt: „Ihre Engel sehen allezeit das Angesicht ihres Vaters im Himmel," müßten grundverdorben sein, wenn ihr besseres Selbst nicht dadurch gehoben und gekräftigt würde, während Schüler, die von ihren Lehrern selten ein freundliches Wort erhalten, bei jeder Gelegenheit gemeine, erniedrigende und alles höhere Gefühl abstumpfende Schimpfnamen hören müßen, geschlagen, gestoßen, gepufft, zerzaust werden, wahre Engel sein müßten, wenn sie nicht am Ende mürrisch, stätisch, zu allem Lernen unwillig, heimtückisch, versteckt würden, und sich nicht aus Haß gegen Schule und Lehrer zu allerlei Ungesetzlichkeiten hinreißen ließen; dies wird namentlich zu fürchten sein, wenn sie fühlen, daß sie nur das Opfer einer von ihrer Seite unverschuldeten, launenhaften Antipathie sind. Dergleichen Fehler von Seiten der Lehrer sind unter befreundeten Collegen, die gewohnt sind, über ihren Beruf in allen seinen Beziehungen mit einander zu sprechen und in wohlwollendem Interesse sich gegenseitig zu rathen und zu warnen, wenigstens in die Länge fast unmöglich; denn sie werden hauptsächlich da zum Vorschein kommen, wo der einzelne, unbemerkt und ungestört durch fremde Ansichten, sich ganz ruhig in seine Eigenheiten versenken kann. Rechnen wir zu den Umständen, durch welche Fehler bei den Schülern vermieden werden, noch die sittliche Wirkung, welche der ganze Geist der Schule auf ihre Zöglinge äußern muß, namentlich die guten Angewöhnungen, die sie sich dauernd aneignen, die Liebe zur Anstalt und die Freude am Lernen, die ihnen eingeflößt wird, die verehrungsvolle, achtunggebietende Würde, in welcher ihnen das Lehrercollegium erscheint, so wird man wohl behaupten dürfen, daß die Straffälle bedeutend vermindert werden müßen. Ganz fehlen werden sie freilich nicht. Der einheitliche Geist unter den Lehrern wird sich in dieser Beziehung zunächst darin äußern, daß sie sich über das verständigen, was wirkliche Fehler sind. Diese werden gemeinsam in allen Classen mit Nachdruck und Strenge und deshalb wohl auch in der Regel mit besserem Erfolg bekämpft, wie z. B. Lüge und Falschheit, Unordnung und Unpünctlichkeit, Trägheit und Faulheit u. s. f., während bloße Unarten, die mehr vorübergehende Ausbrüche überströmender Lebenslust oder jugendlicher Unbesonnenheit und Uebereilung sind, allgemein milder behandelt werden *). Dadurch erhält auch das sittliche Gefühl und Bewußtsein des Schülers feste Anhaltspuncte, indem er an der übereinstimmenden Beurtheilung und Bestrafung seiner Fehler das wirklich Schlechte von leichteren Unordnungen scharf unterscheiden lernt. Die Einigkeit des Lehrercollegiums wird sich aber besonders in der Art der Strafen und ihrer Anwendung kund geben. Die gründliche, allseitige Berathung dieses wichtigen Gegenstandes der Schuldisciplin wird zunächst die Folge haben, daß die einzelnen Lehrer nicht zu freigebig damit sind, sie nicht leichtsinnig oder gar mit einer geheimen Freude

*) Ob und in welchen Fällen es Tadel oder Strafe verdient, wenn sich ein Schüler bei einer häuslichen Aufgabe fremder Hülfe bedient hat, wie weit die Benützung gedruckter Uebersetzungen der in der Schule gelesenen Classiker, das Eintragen der Uebersetzung des Lehrers zwischen die Zeilen im Handexemplar des Schülers zum Behuf der Wiederholung in der folgenden Lection zuläßig sei oder nicht, wie man das Einflüstern von Seiten der Nachbarn zu behandeln habe, diese und eine Menge ähnlicher Fragen kommen in einem rechten Lehrercollegium zur Besprechung und Entscheidung; solange sie in praxi verschieden beantwortet werden, wird auch das Gewissen der Schüler irre geleitet. Wenn ein Quantitätsfehler in der Aussprache in der einen Classe einfach verbessert oder auch gerügt wird, in der andern, vielleicht parallelen, den Lehrer zu Ausbrüchen der Verzweiflung hinreißt, so leidet zugleich nichts größeren Schaden, als die so nothwendige Achtung vor dem Lehrer. D. Red.

und mit einer gewissen Rachsucht anwenden; die Strafen werden als ein nothwendiges Uebel erscheinen, aber keineswegs als die eigentliche Stütze der Schulzucht. Man wird sich über allgemeine Grundsätze verständigen, wie z. B., daß sie mit Gerechtigkeit und Unparteilichkeit nach der Größe des Vergehens, nach dem Wesen der kindlichen Natur und dem individuellen Charakter des Schülers bemessen werden müßen, und nicht als maßloser Ausbruch augenblicklicher und vielleicht unbegründeter Entrüstung oder mitleidsloser Härte von Seiten des Lehrers erscheinen dürfen, daß sie den Schüler bessern, nicht erbittern oder verhärten sollen. Man wird sich daher entschieden gegen alle Strafen aussprechen, mit denen körperliche, sittliche oder intellectuelle Gefahren verbunden sind, wie gegen unmenschlich raffinirte Züchtigungen, gegen Schläge an den Kopf, gegen stundenlange Einzelnhaft oder Masseneinsperrungen Jüngerer ohne Aufsicht von Erwachsenen; gegen zahllose Abschriften desselben Pensums, die den Schüler gedankenlos und stumpfsinnig machen müßen, wenn sie ihm nicht einen gründlichen Widerwillen gegen alles Lernen einflößen. Bei der scrupulösen Gewissenhaftigkeit, mit welcher die Strafen verfügt werden, bei der Uebereinstimmung der Grundsätze, welche hierüber unter sämmtlichen Lehrern herrscht, werden sie dem Zögling selbst als nothwendiges Besserungsmittel erscheinen und deshalb ihren Zweck auch öfter erreichen.

Eine Schule, in welcher ein solch einheitliches Wirken im Lehren und Erziehen herrscht, wird sicherlich einen blühenden Zustand erreichen; sie wird sich nicht nur die dauernde Liebe und Dankbarkeit der Schüler, sondern auch die allgemeine Achtung und Anerkennung des Publicums erwerben und darin wieder eine reiche Quelle von Förderungsmitteln für ihre Zwecke finden. Das Lehrercollegium selbst wird nach innen und außen eine würdige Stellung einnehmen, die auch jedem einzelnen Mitglied zu gut kommt. Aber die Einigkeit eines Collegiums macht sich nicht von selbst. Vor allem ist es die Aufgabe und Pflicht des Directors darauf hinzuwirken, denn er vertritt die ganze Anstalt persönlich, ihm kommt die Oberleitung zu; auf ihm lastet die erste Verantwortlichkeit, so daß ihm das Hauptverdienst beigelegt wird, wenn die Schule in einem guten, und auf ihn die schwerste Schuld fällt, wenn sie in einem schlechten Zustand ist. Soll aber der Director Einigkeit stiften, so muß er zuerst mit sich selbst einig sein; er muß vor allem ein Gesammtbild von dem Schulorganismus in seiner vollständigsten Entwicklung und tiefsten Begründung in sich tragen. Ist er dann, wie ihn der Artikel Director schildert, ein Mann von durchgebildetem, edlem Charakter, ohne Falsch, in allen Stücken zuverläßig, ein Mann', welcher mit der für seine Stellung nothwendigen Festigkeit und Thatkraft die erforderliche persönliche Rücksicht und Schonung für seine Lehrer verbindet, ein Mann, der in der Wissenschaft und noch mehr als Lehrer Tüchtiges leistet, der durch Liebe und Eifer für seinen Beruf, durch aufopfernde Thätigkeit und Uneigennützigkeit, durch Bereitwilligkeit allen zu dienen, allen voranleuchtet; so wird er gewiß bald den natürlichen Mittelpunct des Lehrerpersonals bilden und ohne weitere Veranstaltungen einen bestimmenden Einfluß auf dasselbe ausüben. Man wird sich beeilen, über wichtige Gegenstände seine Ansicht zu erfahren und sich darnach zu richten, ohne daß er von seiner amtlichen Auctorität Gebrauch machte. Er ist dann wirklich die Seele des Collegiums. Indem sich die Lehrer um ihn schaaren, ommen sie einander selbst näher, und es ist schon ein bedeutender Schritt zu ihrer Einigung gemacht. Aber damit ist die Sache noch nicht abgethan. Es kann sich auch auf diese Weise leicht etwas Unwahres und Unrechtes einschleichen, indem mancher nur aus Augendienerei oder serviler Gesinnung sich den Ansichten des Directors anzubequemen sucht; dies gäbe nur eine scheinbare Einheit, mit welcher der Schule nicht gedient wäre. Die Hauptsache ist, daß auf die Ueberzeugung und den Willen der Lehrer gewirkt wird, denn daraus entspringen die zündenden Funken, die auch in andern Ueberzeugungen und Willensbestimmungen hervorbringen. Ein Hauptmittel für diesen Zweck sind die Conferenzen, die in dem Artikel Lehrerconferenzen des Nähern besprochen sind. Wir erlauben uns, noch einige Bemerkungen beizufügen. Im Fall, daß ein Collegium

ganz oder großentheils neu zusammengesetzt ist, oder ein neuer Director an die Spitze der Anstalt tritt, in welcher er wesentliche Veränderungen bewerkstelligen will, ist es durchaus nöthig, daß die Hauptgegenstände der Didaktik und Disciplin, oder wenigstens diejenigen, über welche eine Einigkeit der Ansichten nicht vorhanden ist, collegialisch durchgesprochen werden; dies kann entweder nach einem bedeutenden pädagogischen Werk geschehen, für welches man voraussichtlich die meiste Uebereinstimmung erwarten kann, oder nach einer vom Director festgesetzten Ordnung auf Grund eigener oder von Collegen ausgearbeiteter Vorträge. Unerläßlich dabei ist jedenfalls, daß die Lehrer zeitig genug von dem Gegenstand der Berathung unterrichtet werden, um sich gründlich darauf vorzubereiten und sich vorläufig ihr eigenes Urtheil zu bilden. Eben so nothwendig ist es aber dann, um festen Boden für die Ueberzeugung zu gewinnen, daß jeder der Betheiligten sich frei und offen, ohne allen Rückhalt ausspreche, selbst wenn es gegen die Ansichten des Directors geschieht; denn in diesem Fall ist er wie ein anderer Mann, und die Wahrheit steht über seiner Amtsauctorität. Ist es in solchen Wortkämpfen jedem nur darum zu thun, das Rechte zu finden und zu verwirklichen, nicht aber die Schwächen des einen oder des andern ans Licht zu ziehen und sich an einander zu reiben, so werden sie gewiß selten bitter werden, wenn sie auch manchmal hitzig sind. Wie in so vielen Debatten wird man zwar häufig zu keinem Abschluß kommen; aber durch diese Berathungen wird sich doch allmählich ein Grundstock gemeinsamer Grundbegriffe, Grundsätze und Regeln bilden, es werden Ansichten des Gesammtcollegiums entstehen, die, wenn sie auch noch nicht eine vollständige Einigkeit bilden, doch Bausteine zu derselben liefern.

Sind die Hauptgegenstände der Pädagogik gemeinschaftlich durchgearbeitet, so wird der Director noch lange nicht in Verlegenheit sein, Stoff für collegialische Besprechungen zu finden, um einheitliche Anschauungen in dem Collegium zu erzeugen und zu erhalten. Eine unversiegbare Quelle liefern die täglichen Erfahrungen, welche jeder Lehrer mit einzelnen Schülern und mit ganzen Classen in ihrer leiblichen, intellectuellen und sittlichen Entwicklung macht. Da ist ein Zögling, der innerlich krank oder fast verkommen ist, ohne alles Interesse am Lernen, ohne Freude und Lust zu irgend einer Thätigkeit; seine Verstimmung oder Abgestumpftheit zeigt sich in jedem Gesichtszug. Wo liegen die Ursachen? wie ist zu helfen? welche Mittel sind anzuwenden, welche sind angewendet worden, und wie haben sie gewirkt? Ein anderer leidet an Leichtsinn, Zerstreutheit, oder ist moralisch sonst auf schlimmen Wegen; wie ist er in diesen Zustand gekommen? durch häusliche Einwirkung, oder verführt durch Mitschüler? welche Schuld hat die Schule daran? was ist mit ihm anzufangen? In wie weit sind Eltern, Verwandte, Kostgeber ꝛc. mit in den Heilungsproceß hereinzuziehen? Ganze Classen leiden an gewissen Fehlern: an Unordnung, Unpünctlichkeit, Unaufmerksamkeit; welche Gegenmittel sind anzuwenden? Bei andern zeigt sich ein erfreulicher Fortschritt, ein frisches, munteres, inneres und äußeres Leben; unter welchen günstigen Umständen hat es sich gestaltet? Fragen ähnlicher Art und noch viel speciellere werden von Statistikern, von Naturforschern, von Aerzten in Spitälern und Irrenhäusern, ja von Hirten und Jägern gestellt, um die Bedingungen auszumitteln, unter welchen sich das Leben organischer Wesen gestaltet, um die wohlthätigen oder schädlichen Einflüsse, welche die verschiedenartigsten Umstände darauf äußern, um die Förderungs- und Heilmittel, die anzuwenden sind, kennen zu lernen. Sind die Individuen, mit welchen es die Schule zu thun hat, zu gering, um einer solchen bis ins einzelnste gehenden Aufmerksamkeit würdig zu sein? Untersuchungen in der angegebenen Richtung haben jedenfalls den großen Werth, das ganze Unterrichts- und Erziehungsgeschäft auch praktisch tiefer zu begründen, ein lebendigeres Interesse dafür zu erregen, und gemeinschaftliche Zielpuncte für die Lehrer einer Anstalt zu bilden, durch welche sie fortwährend in lebendigem Verkehr erhalten werden.

Weitere Gelegenheiten zum Ideenaustausch in einem Collegium geben die Verordnungen der Schulbehörde, soweit sie irgendwelches pädagogisches Interesse darbieten. Denn es genügt in diesem Fall nicht, sie einfach zur Nachachtung mitzutheilen; auch

sie müßen gründlich besprochen und erörtert werden, damit sie nicht nur mechanisch vollzogen, sondern, wenn es nur immer möglich ist, aus Ueberzeugung und darum mit um so gewisserem Erfolg ausgeführt werden. Unerschöpfliches Material für gemeinschaftliche Berathungen bildet ferner die Literatur, namentlich wenn man sich nicht auf den engern Kreis der Pädagogik und der Fachwissenschaften beschränken will, sondern auch, um der Einheit eine breitere, sicherere und festere Grundlage zu geben, Werke von allgemeinerem Inhalt, aus der Theologie, Philosophie, Naturkunde rc. hereinzieht, falls nicht zu fürchten ist, daß nach der Beschaffenheit der Charaktere im Collegium eher Spaltung als Einigung die Frucht davon sein werde. Die ausgewählten Werke könnten, je nach Umständen, ganz oder theilweise vorgelesen oder durch Berichte einzelner Mitglieder zur Kenntnis und Besprechung den übrigen mitgetheilt werden. Schließlich müßen wir noch die Lehrthätigkeit selbst unter die Gegenstände zählen, welche zu collegialischen Berathungen benützt werden könnten und sollten, um nicht nur theoretische sondern auch, soweit es möglich und wünschenswerth ist, praktische Uebereinstimmung unter den Lehrern zu erzielen. Zunächst können aus geeigneten Fächern von den betreffenden Lehrern einige Lectionen vollständig schriftlich ausgearbeitet und dem Collegium vorgetragen werden, um zu beurtheilen, ob sie in allen Beziehungen den Anforderungen der Didaktik entsprechen; ob der Stoff in der rechten Ordnung und gehörigen Uebersichtlichkeit dargestellt ist; ob nicht Hauptsachen durch Nebensachen verdrängt sind, ob die nöthigen Erläuterungen die für das betreffende Alter gehörige Faßlichkeit und Klarheit haben; ob die ganze Behandlung nicht zu hoch oder zu nieder gehalten sei. Dann kann man den einzelnen Lehrern in die Schule folgen, der Reihe nach an ihren Lectionen Theil nehmen und diese nachher besprechen *). Von besonderer Wichtigkeit aber für ein lebendiges Verständnis des ganzen Schulorganismus scheint es uns zu sein, daß bei den Prüfungen alle Lehrer von unten bis oben anwesend sind; sie sehen dann mit eigenen Augen den organischen Zusammenhang aller Unterrichtsstufen und können sich selbst überzeugen, ob überall das rechte Maß und Ziel eingehalten sei. Es lernt sich jeder in dem Ganzen, dem er angehört, orientiren und beurtheilen, ob er seine Stelle in der rechten Weise ausfülle und ob sie wirklich das bindende Mittelglied zwischen der nächst niedern und der nächst höhern sei; er hat einen objectiven Maßstab für seine Thätigkeit an dem vor seinen Augen entfalteten Zustand der Schule, an den Mängeln und Vorzügen, die er bei den andern Lehrern warnimmt. Anfangs mögen solche Collegialvisitationen für viele etwas beengendes haben; aber dies wird sich allmählich verlieren, je näher sich die Lehrer unter einander kennen lernen, je mehr sie ihre Aufgabe als eine gemeinsame ansehen und sie gemeinsam zu lösen suchen. Dann wird in der allgemeinen Theilnahme an dem Wirkungskreis jedes einzelnen, in der Wichtigkeit, die man ihr zuerkennt, eher etwas erhebendes und ermuthigendes, als etwas drückendes und beengendes liegen.

Durch alle diese Veranstaltungen, die hauptsächlich vom Director ausgehen, werden die Lehrer einander genau kennen lernen; sie erhalten einen gemeinschaftlichen Mittelpunct für ihre Studien und ihre praktische Wirksamkeit; dieselben Grundanschauungen in Theorie und Praxis; sie leben sich in einander hinein, fühlen, daß sie zusammengehören, daß sie einander nothwendig sind, und bilden so in Wahrheit Einen Körper von Einem Geist beseelt. Dieser normale Zustand eines Collegiums kann aber natürlich nicht durch den Director allein herbeigeführt werden; auch die Lehrer müßen das Ihrige dazu beitragen. Das erste, was in dieser Beziehung von ihnen gefordert werden muß, ist der gute Wille, der im Hinblick auf die Wichtigkeit der Sache nicht sollte fehlen können. Ist er nicht vorhanden, so läßt sich darüber nur sagen, was von jeder

*) Nach den Erfahrungen, welche ich früher in einer Reihe von Jahren gemacht habe, halte ich meinerseits dieses für das wirksamste Mittel, die wünschenswerthe Einheit in einer Schule herzustellen. Schmid.

pflichtwidrigen Gesinnung gesagt werden muß: es ist eine Schuld, die um so schwerer wiegt, je schlimmer und verderblicher die daraus entstehenden Folgen sind. Bei gutem Willen aber wird den Lehrern das, was gegenüber von dem Director nöthig ist, nicht schwer fallen. Vor allem haben sie seine Auctorität, auf welcher ja die ganze Einheit der Schule zunächst beruht, anzuerkennen und grundsätzlich nach Kräften zu unterstützen, also nicht nur alles zu unterlassen, was sie schwächen könnte, sondern auch positiv darauf hinzuwirken, daß sie am gehörigen Orte Geltung erlange. Da dies namentlich auch von der Qualität der Anordnungen und Bestimmungen des Directors abhängt, so liegt darin eine neue Aufforderung für die Lehrer, gewissenhaft das Ihrige dazu beizutragen, daß dieselben immer das Rechte treffen. Dem aber, was einmal mit amtlicher Auctorität festgesetzt ist, haben sie sich nicht nur für ihre eigene Person zu unterwerfen, selbst wenn sie nicht vollständig damit einverstanden wären, sondern auch bei den Schülern den gebührenden Gehorsam zu erwirken, jedenfalls aber müßen sie sich in deren Gegenwart aller tadelnden Kritik enthalten. Gelegenheit, ihre abweichende Meinung offen auszusprechen, und wenn sie die richtige ist, allmählich auch zur Anerkennung zu bringen, haben sie reichlich in den Conferenzen. Außer der Anerkennung seiner Auctorität dürfen aber die Lehrer auch die Zeit und Kraft, welche für die Herstellung einer lebendigen Einheit in dem Collegium nöthig ist, dem Director nicht versagen. Nun sind sie in der Regel schon mit öffentlichen Lectionen schwer belastet; dazu kommen dann die häuslichen Correcturen und Vorbereitungen, wie die zur eigenen Weiterbildung unerläßlichen Privatstudien und andere Arbeiten, durch welche das in der Regel unzureichende Einkommen vermehrt werden muß. Es wird daher in der That oft schwer halten, die nöthige Zeit für eine nutzbringende Abhaltung der Conferenzen und die Besorgung aller darauf bezüglichen Geschäfte zu finden. Da es aber streng genommen ebenso nothwendig ist, daß nach einheitlichem Plan und Geist gelehrt und erzogen werde, als daß man überhaupt lehre und erziehe, so muß auch zur Herstellung jener Einheit eben so gut die Zeit aufgebracht werden, wie zum Lehren und Erziehen selbst. Wir würden es daher für keinen Raub an der Jugend halten, daß im Nothfall von Zeit zu Zeit Schulstunden zur Abhaltung von Conferenzen verwendet werden, namentlich so lange, als Verständigung unter den Lehrern erst zu begründen ist. In den Volksschulen ist es an verschiedenen Orten bereits der Fall; und doch ist hier das Bedürfnis weniger dringend, weil die Lehrer an denselben in der Regel mehr freie Zeit und eine bessere pädagogische Vorbereitung haben, als in höheren Lehranstalten. Sind einmal die Grundpfeiler des einheitlichen Baues gelegt, so wird seine weitere Entwicklung und Erhaltung wohl bewerkstelligt werden können, ohne daß zu große Forderungen an die Zeit und Kraft der Lehrer gemacht werden müßten.

Was das Verhältnis der Collegen untereinander betrifft, so ist es für ein einheitliches, erfolgreiches Zusammenwirken ebenso wichtig, als das zum Director; es wird, wenn nur ein fester guter Wille dazu vorhanden ist, meistens ohne große Schwierigkeit jene freundliche, dem Gemüth so wohlthuende Form annehmen, welche wir mit dem Wort Collegialität bezeichnen und welche die nothwendige Voraussetzung einer noch engeren und innigeren Vereinigung des Collegiums ist; sie muß daher als eine entschiedene Forderung an die Lehrer aufgestellt werden. Begründet und erhalten wird sie zunächst durch ein gemeinsames Interesse, durch häufige Berührungen im gleichen Geschäftskreis, durch den Gebrauch der vielen Gelegenheiten sich gegenseitige Dienste zu leisten, wenn der ganze Verkehr sich zugleich unter jene Formen stellt, in welchen sich das gesellige Leben gebildeter Menschen überhaupt bewegt, wenn er mit jener Urbanität verbunden ist, welche die Frucht, nicht des humanistischen oder sonstigen Wissens, sondern echt humaner Bildung, edler Menschlichkeit ist, die man ja vor allem bei Männern suchen darf, welche in ganz besonderem Sinn für Erziehung zur Humanität zu wirken haben. Diese Urbanität bildet eine schützende Schranke gegen jenes unbekümmerte, rücksichtslose sich Gehenlassen, das oft der rohe Hochmuth erzeugt, das

aber zuweilen auch im vertraulicheren Verkehr unter dem Schein eines offenen, biedern Wesens hervorbricht, während es in Wahrheit häufig nichts anderes ist, als eine grobe Ungeschliffenheit; sie wird ferner den collegialischen Besprechungen meistens jene scharfen Spitzen abbrechen, die im Feuer der Debatte so leicht die verwundbaren Stellen der Persönlichkeit treffen. Soll aber die Collegialität eine feste Grundlage bekommen und über bloße Aeußerlichkeiten hinausgehen, so muß sich damit die gegenseitige Achtung vor dem Wirkungskreis und der Person der einzelnen Lehrer verbinden, so daß keiner mit hochmüthiger Geringschätzung auf den andern heruntersieht und das Auge zur Hand spricht: „Ich bedarf dein nicht," oder wiederum das Haupt zu den Füßen: „Ich bedarf euer nicht." Dann wird sie auch leicht einen activen Charakter annehmen; man wird einander nicht nur nicht beleidigen, sondern unterstützen und fördern wollen; und weil durch sie der Verkehr angenehm und fruchtbar gemacht wird, so werden die Lehrer nicht nur in Amtsgeschäften sich aufsuchen, sondern auch gerne geselligen Umgang zur Erholung und Unterhaltung mit einander pflegen, und dieses ist im höchsten Grad wünschenswerth.

Der bloß amtliche Verkehr behält leicht etwas steifes und gezwungenes, er giebt bei aller Vorsicht mancherlei Veranlassungen zu Reibungen, zu Streitigkeiten und Zerwürfnissen. In der Gesellschaft hat man das Amtskleid abgelegt; es steht der Mensch dem Menschen gegenüber. Man vergißt den oft gerade eben so bittern als kleinlichen Berufshader und lernt sich dessen schämen, oder sich über ihn erheben, indem man ihn unter einer freundlicheren Beleuchtung und von einer reineren Atmosphäre aus betrachtet, die nicht mehr schwül ist von Amtssorgen, -Eifer und -Mühen u. s. w. Man lernt sich von neuen Seiten kennen, in mancher Beziehung besser verstehen und kommt sich überhaupt schneller innerlich näher, als auf dem trockenen und heikeln Geschäftsboden; reine gesellige Freude hat etwas vereinigendes und versöhnendes, namentlich wenn ihr ein tieferer geistiger Gehalt gegeben wird. „Ueber allem freilich," sagt R. Dietsch, „steht jenes allein Dauer habende Band, das von dem Herrn geschlungen wird, die heilige Liebe, welche jeden Zorn und Hader fern hält, Sanftmuth, Geduld und gegenseitiges Tragen, aber auch unermüdliche Opferfreudigkeit, erbauende und gesegnete Gemeinschaft erzeugt; um sie müßen alle beten und ringen." Um sie zu erlangen, fügen wir noch hinzu, dürfen die Lehrer auch die Mittel nicht verschmähen, welche in dem Artikel „Director" zur Kräftigung des sittlichen Geistes auf einer Schule mit vollstem Rechte empfohlen worden sind, nämlich: gemeinschaftliche Andachten, gemeinschaftlicher Besuch des Gottesdienstes und besonders gemeinschaftliches Abendmahl, überall, wo ein inneres lebendiges Verlangen darnach vorhanden ist. Durch sie werden die Gemüther in ihrem tiefsten Grunde verbunden.

Aber so wesentlich und nothwendig ein einheitlicher Geist der Lehrercollegien für die Schulen ist, so selten wird er vielleicht angetroffen. Wenn es gut geht, bilden sich unter den Collegen nach dem Gesetz der Wahlverwandtschaften Gruppen, die entweder bloß geselliger Art sind, oder auch verschiedene pädagogische und allgemein wissenschaftliche Standpuncte repräsentiren; für die Schule ist damit nicht viel gewonnen, indem die Gegensätze durch Concentration auf wenige Gruppen sich verstärken und deshalb auch schwieriger auszusöhnen sind. Aber sehr oft kommt es nicht einmal zu solchen Sonderbündnissen; es gehen vielmehr alle ihre besondern Wege, es weiß und will keiner etwas von dem andern. Man kennt sich kaum äußerlich, von einem innerlichen sich Nahestehen oder Verstehen ist keine Rede, von einem Austausch der Ansichten über die vielen gemeinschaftlichen Interessen des Berufs keine Spur. Wie in einer Fabrik findet sich jeder zur bestimmten Zeit an seiner Stelle ein, die er vielleicht mit aller Gewissenhaftigkeit ausfüllt, soweit es da möglich ist, wo sich keiner um den andern im geringsten kümmert. Sogar zwischen Lehrern von Einer Classe können solche Verhältnisse bestehen; man bespricht sich nicht über den Stand der Schüler weder im allgemeinen, noch im einzelnen, weder über Methode noch über Disciplin, nicht einmal findet eine

gemeinsame Regelung der Aufgaben statt, ein Uebelstand, in welchem die so oft angeklagte und beklagte Ueberbürdung der Schüler theilweise ihren Grund hat. Dieses gleichgiltige Nebeneinanderhergehen ist schlimm, doch noch nicht das Schlimmste; denn es giebt Anstalten, wo sich die Collegialität zu einem dauernden Kriegszustand verzerrt hat, indem bald einer gegen alle und alle gegen einen sind, bald wenigstens mit wechselnden Rollen immerfort kriegführende Parteien sich vorfinden. Da werden bei zufälligen Begegnungen sogar in der Anstalt unter den Augen der Schüler nicht einmal die allgemeinsten geselligen Rücksichten beobachtet. Der eine benimmt sich, als ob der andere gar nicht anwesend wäre, oder grüßt höchstens in einem Ton und mit einer Haltung, die nur das deutlich ausdrücken, daß man mit Widerwillen durch herkömmliche Begrüßungsformen Notiz von des andern Gegenwart nimmt. Diese Geringschätzung, dieser verbissene und schwer unterdrückte Hader lodert aber auch oft in helle Flammen auf, oder macht sich wenigstens in geringschätzenden Aeußerungen über die Gegner vor der ganzen Classe, an öffentlichen Orten ohne Bedenken Luft. Solche Zustände können bestehen, ohne daß ihnen der Director durch ein unmittelbares Einschreiten beikommen kann; man sieht sie als Privatverhältnisse an, die ihn nichts angehen, namentlich so lang die äußere Ordnung der Schule nicht auffallend darunter leidet. Und doch wie nachtheilig und verderblich muß ihre Wirkung auf das Ganze sein! Was zunächst die Lehrer selbst betrifft, so entgeht ihnen nicht nur der Segen gegenseitiger Aufmunterung und Unterstützung, sondern es werden auch in so widerwärtigen und unleidlichen Verhältnissen eine Menge besserer Kräfte aufgezehrt, Verstimmungen genährt und Leidenschaften entflammt, die so schlecht passen zu dem schönen und großen Werk der Menschenbildung; man verliert die Freude an Privatstudien und geht mit Unlust in die Schule. Und welchen Gewinn mögen unter so bewandten Verhältnissen die unter günstigen Umständen so wichtigen und einflußreichen Convente bringen! Das Beste daran wird sein, daß sie so selten und so kurz als möglich gehalten werden. Man geht nur mit innerem Widerstreben dazu, und fühlt sich höchst unbehaglich in einem so verstimmten, unharmonischen Kreise. Es wird sich jeder scheuen, seine Ansichten in einer Versammlung frei zu äußern, wo keiner des andern Denkweise recht kennt, wo keiner auch nur die geringste Lust hat, vom andern etwas zu lernen; vielmehr jeder nur darum auf die fremde Meinungsäußerung lauert, um ihr irgend etwas anhaben und sie womöglich vernichten zu können. Daß hier von wirklichen Besprechungen, von tiefgehenden und erschöpfenden Erörterungen, von einer Einigung in wichtigen Puncten gar nicht oder nur selten die Rede sein kann, liegt auf der Hand. Wollte der eine oder der andere auch einmal einen Versuch machen, etwas der Art herbeizuführen, so muß er gewärtig sein, von verschiedenen Seiten her unverkennbare Zeichen der Ungeduld warzunehmen, die ihn zur Verfolgung seiner Absicht nichts weniger als ermuthigen, und so trennt man sich auch in der That möglichst bald, mit dem allgemeinen stillen Wunsch: Auf nicht baldiges Wiedersehen.

Welchen Einfluß wird aber ein so uneiniges oder wenigstens nicht einiges Lehrercollegium auf die Schüler selbst äußern? Sicherlich keinen guten; empfinden müßen sie ihn, sei es auch unbewußt. Wenn der Schüler bei Personen, die ihm für alle seine Lebensaufgaben zum Muster dienen sollen, statt Eintracht und Harmonie, Spaltung und Zerwürfnis warnimmt; wenn er statt edler geselliger Sitte die rohe Aeußerung ungezügelter und unedler Triebe und Stimmungen vor Augen hat; wenn er statt des Ein- und Unterordnens des Einzelnen in und unter ein Ganzes Widerstreit und Auflehnung sieht, so ist dies an sich ein schlimmes Beispiel der ärgsten Art, das ähnlichen verkehrten Neigungen und unsittlichen Gesinnungen in ihm Nahrung und Stärkung, vielleicht sogar die Entstehung giebt. Die Verschuldung ist aber in solchen Fällen eine doppelte, indem nicht nur die guten Einwirkungen eines edlen Beispiels durch Erregung und Stärkung der bessern Kräfte im Menschen wegfallen, sondern das Schlechte geradezu an die Stelle gesetzt und gefördert wird (vgl. d. Art. Aergernis).

Die schlimmen Folgen eines so abnormen Zustandes werden aber natürlich im Unterrichts- und Erziehungsgeschäft selbst am handgreiflichsten hervortreten. Von übereinstimmenden, gemeinsam durchdachten und durchsprochenen Gesichtspuncten in Beziehung auf das Bildungsziel der ganzen Anstalt und der einzelnen Classen, auf Methode und Disciplin rc. wird kaum die Rede sein können. Man wird deshalb meistens auch hier jeden seinen eigenen Weg gehen sehen. So mag es kommen, daß ein Lehrer den Hauptwerth auf etwas legt, was der andere nicht nur in der That, sondern auch mit lauten Worten, selbst vor den Schülern, geringschätzt; in der einen Classe läßt man massenhaft auswendig lernen, um in der andern das meiste wieder zu vergessen und weniges verständig zu durchdringen und sich fest anzueignen; hier wird an die Schüler hindocirt, wie auf der Universität, während man dort wieder auf ihre eigene Theilnahme am Unterricht, auf Selbstthätigkeit dringt. Indem der eine Lehrer auf Ordnung und Reinlichkeit, auf Anstand und gute Sitte im Sprechen und Benehmen hält, wird dies alles von einem andern nicht hoch angeschlagen, weil er im Stillen und vielleicht auch laut der Ansicht ist, solches sei Ziererei und nicht urkräftig genug; eine Classe wird zu viel, eine andere zu wenig angestrengt, und es ist eigentlich noch als ein besonderes Glück anzusehen, wenn der Wechsel vom Schlechten zum Guten geht; es giebt ja auch eine Mannichfaltigkeit im Verkehrten. Nicht weniger buntscheckig muß es dann auch mit der Handhabung der Disciplin aussehen. Der eine wird sie zu schlaff führen, in der Meinung, man dürfe die Freiheit des Schülers in seinem ganzen Bewegen und Treiben möglichst wenig beschränken; der andere wird despotisch und unmäßig streng sein, weil sein Temperament so ist oder weil er meint, soldatische Zucht bilde allein rechte Menschen. Während ein Lehrer der Ansicht ist, die Liebe sei auch in der Erziehung eine Macht und man müße vor allem das Herz der Jugend zu gewinnen suchen, hält dies ein anderer für weichliches und weibisches Wesen und behandelt sie mit gefühlloser Härte. In dieser Classe strebt man das religiöse Leben der Kinder zu bilden, in der andern wird es vernachläßigt, wenn nicht grundsätzlich vernichtet. So kann es geschehen, daß die Schüler Jahre lang in den verschiedensten Richtungen hin und her gestoßen werden, sie müßen lernen und verlernen, sich etwas angewöhnen und dann wieder abgewöhnen, sie kommen in kein sicheres Geleise, das Gute kann keine tiefen Wurzeln schlagen, ihr Charakter keine feste Gestaltung erlangen. Wie gering wird die Freudigkeit bei einem solchen Lehren und Lernen sein; wie lähmend und hemmend muß eine solche Erziehung auf die edelsten Kräfte des Menschen wirken! Man wird sich zufrieden zeigen müßen, wenn die Schüler am Ende eine gewiße Summe von positiven Kenntnissen erlangt haben, die in irgend einem Examen gefordert wird und nach der man ja auch gewöhnlich den Zustand einer Schule bemißt. Aber wie viele edle Blüten auf solche Weise im Keime erstickt oder in ihrer Entwicklung zerstört worden sind, wie viele Kinder durch eine solche Erziehung geistig und körperlich verkommen oder verkrüppelt worden sind, das weiß nur Gott, dessen Gnade und Barmherzigkeit man es allein zu danken hat, wenn der mögliche Schaden nicht noch größer ist, als er wenigstens offen zu Tage tritt.

Einen großen Theil der Schuld an so unerfreulichen Verhältnissen hat wohl in vielen Fällen der Director. Vielleicht beachtet er die wichtige Seite seines Berufes, eine geistige Einheit in seiner Schule herzustellen, gar nicht, oder thut er nichts dafür aus Bequemlichkeit; es kann auch sein, daß seine Bemühungen erfolglos bleiben, weil er nicht das nöthige Ansehen besitzt und kein Vertrauen einflößt. Manchmal werden wohl auch falsche Mittel angewendet, wie wenn sich der Director in herrischer Weise auf den bloßen Standpunct des Befehlens und der amtlichen Auctorität stellt; seine Ansicht soll durchschlagen, wenn sie auch nur eine Marotte wäre; Widerspruch ist Rebellion. Wirkt der bloße Befehl nicht, so kann er unterstützt werden durch Tadel, Verweise, Spott und sogar durch offen ausgesprochene Geringschätzung des Lehrers und seiner Fächer, durch scharfe Berichte an die Oberschulbehörde, welche nicht immer so

bald von dem wahren Sachverhalt unterrichtet werden kann; die willig sich Fügenden werden durch Gunstbezeugungen ausgezeichnet. Es geschieht wohl auch zuweilen, daß der Director politischer oder kirchlicher Parteimann ist; daß er die Lehrer in Ansichten vereinigen will, die der Schule fern liegen, und dadurch die Spaltungen des äußeren Lebens auch in die Schule verpflanzt, anstatt sich über die Parteien zu erheben und nur das zu suchen, was eben der Schule noth thut. Oft mag der Director eine enge geistige Verbindung der Lehrer gar nicht für nöthig halten in der Meinung, er allein binde die Schule als Ganzes zusammen und es genüge, daß seine Vorschriften, wenn auch nur dem Buchstaben nach, ausgeführt werden. In andern Fällen wird eine lebendige Einheit der Lehrer vielleicht gar nicht gewünscht, aus Furcht, sie könnte gegen den Director gerichtet werden. Es wird deshalb das alte politische divide et impera angewendet; man flößt den Lehrern Mistrauen gegen einander ein und sagt zu M.: Trauen Sie dem N. nicht, das und das hat er gegen Sie gesagt. Die aufrichtigsten Bemühungen des Directors werden dagegen oft durch die Schuld der Lehrer zu nichte gemacht werden. Nicht selten mag er gleich bei seinem Amtsantritt auf Vorurtheile gegen sich stoßen, die durch vorausgegangene, wenn auch falsche Gerüchte, veranlaßt worden sind; vielleicht hat das Collegium einen andern Vorstand gewünscht und ist nun verstimmt über seinen nicht erfüllten Wunsch, so daß es an aller Bereitwilligkeit fehlt, dem neuen Director entgegenzukommen; es können auch in dem Collegium selbst frühere Mitbewerber um seine Stelle sein, welche nun, unfähig, sich in edler Selbstvergessenheit über die getäuschte Hoffnung zu erheben, ihrem Unmuth dadurch Luft machen, daß sie ihm überall Hindernisse zu bereiten, seine ganze Stellung möglichst zu erschweren und seine Wirksamkeit zu verkümmern suchen; es wird ihnen selten schwer werden, noch eine ganze Partie Unzufriedener gegen den Director um sich zu versammeln. Andere opponiren ihm systematisch, nicht im Interesse der Wahrheit, sondern bloß um zu opponiren, weil sie in Folge eines vielfach zu Tage tretenden Zugs der menschlichen Natur glauben, sich dadurch zu erheben. Oft stößt er mit den besten Neuerungen, die er einführen will, auf Widerstand bei einem Theil des Collegiums, bloß weil sie im Anfang unbequem sind, indem sie den hergebrachten Gang der Dinge stören und das Gesetz der Trägheit verletzen. Auf der andern Seite wird es nicht an Beispielen fehlen, daß man sich aus egoistischen Ansichten wetteifernd um den Director drängt; wer seinen Zweck dann nicht erreicht, wird sehr oft geneigt sein, nicht nur dem zu schmollen, welcher die Vereitelung entschieden hat, sondern auch dem, welcher Sieger gewesen ist, und so eine doppelte Spaltung bereiten. Alle diese und ähnliche Schwierigkeiten wird indessen der Director gewiß in den meisten Fällen überwinden, wenn er sonst der rechte Mann ist, sich fest an Recht und Gesetz hält und überall mit der gehörigen Ruhe und Besonnenheit zu Werke geht. Oft sind aber die Verhältnisse der Lehrer untereinander der Art, daß sie der Herstellung des Friedens und der Eintracht die größten Hindernisse in den Weg legen. Denn hier wirken störend zunächst alle jene finstern Mächte des menschlichen Herzens, die auch in andern Kreisen Streit und Zwietracht erregen; wer wollte sie alle aufzählen? Da ist der Hochmuth des Wissens und der Rangesdünkel, der sich über andere erhebt und verächtlich auf sie herabsieht; der Ehrgeiz, der sich vor allen übrigen auszuzeichnen strebt; der Eigennutz, der nur seinen Vortheil sucht; der Neid und die Misgunst, deren Galle sich bei jedem fremden Glück regt; die natürliche Bösartigkeit, welche am Unheilstiften ihre Lust hat; die Ränkesucht, die durch ihre krummen Wege Verwirrung anrichtet; die gemeine Gesinnung überhaupt, die nur von unedlen Beweggründen geleitet wird und keinem Menschen traut, weil sie sich selbst keines Vertrauens würdig fühlt u. s. f.: lauter moralische Ungestalten, welche schon Spaltung genug in einem Collegium anrichten können, wenn sie einzeln, wie vielmehr, wenn sie vereint auftreten! Gegen diese Feinde der Eintracht ist der vortrefflichste Director zu schwach. Die Erlösung von solchen Uebeln ist nur bei dem zu finden, der neue Herzen schaffen kann.

Die Verschiedenheit in den Bildungsstufen der Lehrer einer Schule ist an sich kein

Hindernis für ein harmonisches Zusammenwirken, sie kann im Gegentheil dasselbe bedingen, wie verschiedene Töne die Tonharmonie; trennend und störend wird sie nur wirken, wenn sich die Bildung mit Elementen vermischt, die nicht dazu gehören, wie Stolz und Hochmuth, oder wenn sie eine so niedere Numer hat, daß sie den Namen gar nicht mehr verdient. Wahre Bildung, selbst auf den verschiedensten Stufen, hat einen gemeinschaftlichen Zug, der auch Leute von sonst ganz ungleicher Begabung und Lebensstellung einander nahe bringt und zu einträchtigem Wirken befähigt. Ein anderes Verhältnis verursacht nicht selten Spaltung und zieht oft eine tiefe Kluft zwischen den Lehrern: es ist der Unterschied zwischen Studirten und Nichtstudirten. Von diesen zwei Etiketten kann jede sehr verschiedene Werthe darstellen. Es ist ja leider nur zu sehr bekannt, wie manche Studirende viele Semester auf der Universität zubringen, ohne sich viel um die Wissenschaft zu bekümmern, oder mit solcher Uebersättigung sie verlassen, daß ihnen auf immer die Lust zum Studiren vergangen ist, indessen die Nichtstudirten auf ihrer praktischen Laufbahn mit unermüdlichem Eifer fortarbeiten, um die ihnen nur zu fühlbaren Lücken auszufüllen; so verkehren sich jene Namen geradezu in ihr Gegentheil und der Unterschied wird eine lächerliche Eitelkeit. Aber auf der andern Seite wird gewiß kein Sachverständiger in Abrede ziehen, daß ein geordneter Studiengang, der sich eine Reihe von Jahren hindurch zieht und endlich in das ganze große Gebiet einer Wissenschaft auf breiter und liberaler Grundlage einführt, bei Fleiß und Talent doch ein anderes Resultat liefern muß, als ein paar Lehrjahre, welche nur die Elemente einiger Wissenszweige beibringen, selbst wenn diese nachher fleißig weiter cultivirt werden, was zudem auch im ersten Fall stattfinden kann. Aber wenn die Studirten durch ihre Universitätslaufbahn, die Nichtstudirten durch das praktische Leben das erlangt haben, was für jeden einzelnen das Hauptziel alles Anleitens und Studirens ist, wahre Bildung, so wird die Verschiedenheit der Wege, welche dazu geführt haben, gewiß keine Störung in ihren collegialischen Beziehungen herbeiführen. Im Leben gilt ja ohnehin der Mann das, was er leistet. Zuweilen üben aber die Nichtstudirten das Wiedervergeltungsrecht, indem sie mit Geringschätzung auf die Studirten herabsehen, weil sie durch sich selbst geworden sind, was sie sind, und dies um so höher anschlagen, je mehr Anstrengung es sie gekostet hat, vielleicht auch weil sie im einzelnen Tüchtigeres leisten, oder weil die Menschen überhaupt geneigt sind, eine Verachtung gegen etwas zu affectiren, was sie gerne hätten und doch nicht bekommen können. Diese kindischen Eifersüchteleien, die nichts destoweniger häufig schroffe Spaltungen verursachen, werden am leichtesten über Bord geworfen, wenn sich jeder frischweg auf den Standpunct stellt, nur das ganz und recht sein zu wollen, was er ist und sein kann. So werden sich alle, die im gleichen Kreise arbeiten, zu vereintem Wirken von Herzen die Hände reichen, denn „es sind mancherlei Aemter, aber es ist Ein Herr!"

Auch die Verschiedenheit der religiösen, philosophischen und leider auch der politischen Standpuncte ist der Natur der Sache nach nur zu sehr geeignet, tiefgehende Scheidungen in einem Collegium zu erzeugen. Die Folgen für die Schule können wenigstens vermindert werden, wenn, wie ja entschieden gefordert werden muß, mit den verschiedenen Ansichten gewissenhafte Berufstreue verbunden ist. Dann wird man nicht ruhen, bis man sich jedenfalls über die Puncte vereinigt hat, welche unter allen Umständen festgestellt werden müßen, wenn eine Schule gedeihen soll. Principienfragen, welche dieselbe nicht unmittelbar berühren, kann auch das Lehrercollegium bei Seite liegen lassen, um so mehr, als sie meistens durch positive Verordnungen der Behörde praktisch entschieden sind. Wenn indessen die Persönlichkeiten der Art wären, daß die Erörterung solcher Fragen zu Resultaten führen oder wenigstens ohne Erbitterung stattfinden könnte; wenn sich also namentlich mit aufrichtiger Wahrhaftigkeit, die nur das Wahre sucht und anerkennt, jene Toleranz verbindet, die aus der allgemeinen Liebe und dem Bewußtsein entspringt, daß alles, was durch das Medium des Menschen hindurchgeht, mangelhaft und unrein ist; so würde die Verschiedenheit der Ansichten sogar wohlthä-

tige Folgen haben; sie würde ein geistiges Ferment in dem Collegium bilden, erregend beleben, aber nicht feindlich trennen.

Außer den genannten Schwierigkeiten, welche in allen Lebenskreisen störend wirken, muß es aber noch andere geben, welche die Einigkeit unter den Lehrern besonders gefährden, da ihnen vorzugsweise der Vorwurf geringer Geselligkeit und Collegialität gemacht wird. Ob und in wie weit er gegründet, davon kann sich jeder selbst überzeugen, wenn er in einem weitern Kreise unter bekannten Anstalten Umschau hält; uns scheint er in keinem Fall ganz ungerecht zu sein. Die Erklärung liegt vielleicht in folgenden Umständen. Die gesellige oder Weltbildung der Lehrer ist von jeher fast sprüchwörtlich gering gewesen und wird es im allgemeinen auch bleiben; denn es fehlt ihnen an Zeit, an Mitteln und sehr häufig auch an Gelegenheit für dieselbe. Sie haben großentheils immer eine Art Zwischenstellung unter den bürgerlichen Kreisen behauptet und als ganzer Stand, trotz aller Wichtigkeit, die man der Erziehung der Jugend beilegt, doch nie eine besondere Geltung erlangt. „Die Lehrer sind die Stiefkinder der Welt," sagt Auerbach. Der Mangel an allgemeiner geselliger Bildung macht sich natürlich auch in ihrem Verkehr unter einander auf eine nachtheilige Weise fühlbar; es fehlt an der Leichtigkeit der äußeren Formen, an der Feinheit und Gewandtheit der Umgangssprache, die auch spröde Elemente zusammenhalten und selbst die Gesellschaft von Leuten, die sich innerlich nicht näher stehen, angenehm machen können. Dazu kommen aber noch andere störende Elemente. Zunächst ist hier zu erwähnen die eigenthümliche Stellung, die der Lehrer in der Schule einnimmt. Da ist er mit oft sehr beschränkten Mitteln eine Auctorität, seine Entscheidungen sind maßgebend, er ist den Schülern gegenüber fast infallibel. Diese Bedeutung kann er natürlich nirgends sonst haben, er wird sich daher sowohl unter seinen Collegen, als in andern Kreisen aus seinem natürlichen Element herausgerissen fühlen und deshalb leicht eine gewisse Blödigkeit und Unbeholfenheit zeigen neben einem nicht geringen Selbstgefühl, das zu dem übrigen Sein gewöhnlich nicht im richtigen Verhältnis steht; es wird sich eben deswegen auch häufig eine große Empfindlichkeit bei ihm offenbaren, die auf tausendfache Weise sich verletzt finden kann, wo andere Menschen gar nichts arges sehen. Dazu kommt dann noch die dem Lehrstand eigenthümliche Pedanterie (il pedante der Schulfuchs), denn der Lehrer muß da nothwendig auf viele kleine und kleinliche Dinge mit Ernst achten. Alle diese Charakterzüge mit denen sich oft eine gewisse Beschränktheit des geistigen Gesichtskreises, ein Mangel an wahrer Durchbildung verbindet, sind lauter ungesellige Eigenschaften, mehr geeignet, die Lehrer auseinander- als zusammenzuführen, wenn nicht schon das allgemeine Naturgesetz, daß sich Gleichartiges abstößt, seine Wirkung thäte. Sie suchen deshalb ihr geselliges Bedürfnis häufig in andern und namentlich in solchen Kreisen zu befriedigen, wo sich jeder nach Belieben gehen lassen kann. Daß sie nun auch Gesellschaften von Nichtlehrern besuchen, ist sogar sehr zu wünschen; aber im höchsten Grade beklagenswerth muß es erscheinen, wenn sie mit einander gar keinen Umgang pflegen, wenn der Mittelpunct ihres Verkehrs ganz außerhalb ihres Berufskreises liegt. Die angegebenen Schwierigkeiten sind nicht unüberwindlich, jedenfalls könnten sie gerade durch collegialische Geselligkeit sehr vermindert werden, wie sie sich ja auch nicht überall in gleichem Grade vorfinden. Wie viele tüchtige, gebildete und auch lebenserfahrene Männer giebt es nicht unter dem Lehrstand, die vollkommen befähigt sind, den Verkehr unter den Collegen ebenso angenehm als fruchtbringend zu machen. Um dies wirklich zu erreichen ist ja nicht weiter erforderlich, als daß man die dringende Nothwendigkeit eines einheitlichen Geistes und Wirkens, sowie das unbedingt Verwerfliche und Schädliche der Zerfahrenheit und Zerrissenheit in den Lehrercollegien und in den Schulen einsieht, und, was dann sicherlich bei den meisten nicht fehlen wird, den guten Willen hat, unverdrossen und beharrlich Hand ans Werk zu legen *). VIII.

*) Das im obigen Artikel geschilderte Uebel scheint ein altes zu sein. Wenigstens klagt schon Garve darüber in seinem „Versuch über verschiedene Gegenstände aus der Moral", wo er

Lehrerconferenzen, Lehrerconvent. Theils um die dem Lehrercollegium in seiner Gesammtheit zustehenden Rechte auszuüben, theils um allgemeine, die Schulanstalt überhaupt betreffende Gegenstände zu berathen und die Einheit des Unterrichts und der Erziehung zu wahren, auch wohl zur eigenen pädagogischen Fortbildung versammeln sich die Lehrer von Zeit zu Zeit in Conferenzen (Conventen, Synoden). Sie sind für das Gedeihen der Anstalt von höchster Bedeutung. In den Conferenzen bethätigen sich die Lehrer als Collegium, das von gleicher Gesinnung beseelt wird und für dieselben Zwecke wirkt; sie stellen dem durch den Director vertretenen monarchischen Princip ein republikanisches gegenüber und bringen so in den Organismus der Anstalt jene wohlthätige Mischung, durch welche die Forderungen pflichtmäßiger Thätigkeit nicht mehr als Gebote eines außer dem Einzelnen stehenden Willen, sondern als Product des eigenen Entschlusses erscheinen und zum Ernste treuer Pflichterfüllung auch die Freudigkeit des eigenen Hervorbringens und Mitwirkens kommt; sie sind endlich der naturgemäße Ort, wo der jüngere Lehrer die Erfahrungen der älteren benützen, der ältere gegen die schmerzliche Warnehmung des Alleinstehens gesichert werden soll. Auch die rechte Stellung des Directors wird vielfach durch die Lehrerconferenzen bedingt.

Die Conferenzen sind entweder regelmäßige, oder werden von dem Director bei vorkommenden Fällen berufen. Versammlungen der ersteren Art sind wenigstens am Anfange, in der Mitte und am Schlusse des Schuljahrs, oder wo es die Einrichtung der Schule verlangt, am Anfange und Schlusse jedes Semesters zu halten. Diese Conferenzen sollten nicht ausfallen, selbst wenn kein wichtigerer Berathungsgegenstand vorzuliegen scheint. Es werden sich durch die Besprechung selbst viele Momente ergeben, welche auffrischend auf die Berathenden wirken; wo auch diese Conferenzen ausfallen oder als bloße Formalität abgethan werden, da geräth besonders der älter werdende Lehrer leicht in den Fehler, die Forderungen seines Berufs wie ein vorgeschriebenes Pensum ohne Freudigkeit Tag für Tag abzuthun und selbst der bessere sieht sich des frohen Gefühls beraubt, für ein größeres Ganzes zu arbeiten.

Die außerordentlichen Lehrerconferenzen sind von dem Director zu berufen, der es in seinem Interesse finden wird, es nicht zu selten zu thun. Allerdings kann es Fälle geben, wo die Abhaltung einer Conferenz für einen den Frieden liebenden Vorstand zur Last wird, z. B. wenn sich unter den Lehrern Männer finden, die entweder unverträglich sind oder es sich zur Aufgabe machen, dem Director zu opponiren; gleichwohl dürfen die Conferenzen, besonders wenn Berathungsgegenstände vorliegen, auch dann nicht eingestellt werden, am wenigsten darf sich der Director der Gefahr aussetzen, daß man die Berufung einer Lehrerversammlung von ihm verlange *). Ob er, wenn dies geschieht, der Aufforderung Folge zu leisten habe, muß nach der nicht überall gleichen Stellung desselben zum Lehrercollegium beurtheilt werden.

Zu den regelmäßigen Conferenzen sollen alle Lehrer, auch die Fach- und Nebenlehrer beigezogen werden. Durchaus nöthig ist dies bei der im Anfange und am Schluß des Schuljahrs; ob bei den übrigen nicht von der Berufung der Nebenlehrer Umgang zu nehmen sei, ist nach ihrer Individualität, ihrer engeren oder weiteren Ver-

Bd. IV. S. 201 sagt: „Das aber ist sehr ungewöhnlich, daß die Lehrer einer größeren Schulanstalt sich mit einander über die eigentlichen Angelegenheiten ihres Amtes besprechen, sich einander ihre Lehrmethode mittheilen, die Hindernisse, welche sie vorfinden, einander darlegen und sich über die Mittel berathschlagen, wie sie die Sitten ihrer Schüler verbessern und ihre Kenntnisse vermehren wollen.“ D. Red.

*) Bei sonst gesunden Verhältnissen scheint dies uns nicht immer mit Gefahr verbunden zu sein. Es können wohlwollende Collegen eine Warnehmung gemacht, oder sonst einen Gegenstand auf dem Herzen haben, wodurch sie zu dem Verlangen einer collegialen Besprechung bestimmt werden. In den Schulordnungen der meisten Länder ist deshalb letzteres ausdrücklich vorgesehen. D. Red.

bindung mit der Anstalt, auch wohl nach ihren übrigen Geschäften zu beurtheilen *). Den außerordentlichen Conferenzen wohnen nur die Hauptlehrer bei, unter denen jedenfalls auch dem Religionslehrer eine Stelle gebührt, Nebenlehrer nur dann, wenn ihr Lehrgegenstand in Berücksichtigung kommt. Wo die Lehrerconferenz das Richteramt ausübt oder über specielle Lehrgegenstände beräth, ist es gut, wenn die Einrichtung der Anstalt erlaubt, nur die Lehrer beizuziehen, die mit dem zu beurtheilenden Schüler bekannt sind und an dem in Frage kommenden Gegenstand besonderes Interesse nehmen.

Die Gegenstände, die der Lehrerconferenz jedenfalls vorgelegt und ihrer Beschlußfassung unterstellt werden sollten, sind in dem vorhergehenden Art. S. 229 ff. aufgeführt. Außerdem wird es in manchen Fällen passend sein, wenn über die Anordnung der Prüfungen und Schulfeierlichkeiten in der Conferenz berathen wird. Endlich werden derselben die das Ganze betreffenden Verordnungen und Erlasse der vorgesetzten Behörden mitzutheilen und je nach Umständen über den Gegenstand derselben, sowie auch über gemeinschaftliche Eingaben oder Bitten an die Behörden Berathungen zu pflegen sein **).

Der Stichentscheid bei Stimmengleichheit (votum decisivum) steht wohl überall dem Vorstand zu. Aber wie soll es gehalten werden, wenn die Mehrheit einen seiner Ansicht zuwiderlaufenden Beschluß faßt? Ist er an einen solchen Beschluß gebunden, oder steht ihm ein Veto oder der Recurs an die vorgesetzte Behörde zu? Auch in dieser Hinsicht ist die Einrichtung in den einzelnen deutschen Ländern verschieden: wo dem Director die gesammte Leitung der Anstalt anvertraut ist, da ist er auch gegen das Lehrercollegium freier gestellt. Und allerdings muß, da nicht dieses, sondern der Director die äußere und moralische Verantwortung für den Zustand der Lehranstalt trägt, demselben ein Mittel zu Gebote stehen, die Abänderung eines Beschlusses der Lehrerconferenz zu bewirken, den er für die Wohlfahrt des Ganzen für nachtheilig ansieht. Deshalb ist ihm insgemein das Recht zugesprochen, in solchen Fällen unter Vorlegung des Sitzungsprotokolls die Entscheidung der höheren Behörde einzuholen, bis zu deren Eintreffen die Anordnung der Behörde in Geltung bleibt ***). Daß aber jeder besonnene Vorstand seine Zustimmung zu einem Beschlusse des

*) Oesterreich. Organisationsentwurf § 113: Der Conferenz, in welcher der Schlußbericht berathen wird, sowie jener, in welcher die Semestralzeugnisse, die Rangordnung und die Versetzungen verhandelt werden, sind auch sämmtliche Nebenlehrer beizuziehen. Hülfs- [nicht fest angestellte] und Nebenlehrer [Fachlehrer] haben eine beschließende Stimme nur in den Fällen, wo es sich speciell um ihren Lehrgegenstand oder um ihre Schüler handelt; im übrigen haben sie, wenn sie zugegen sind, eine berathende Stimme. Mit Recht ist aber oben auch auf die übrigen Geschäfte der Lehrer hingewiesen. Die Sitzungen kosten Zeit, die Lehrer aber brauchen ihre Zeit ebenfalls und können auch dadurch verstimmt werden, daß der Vorstand dieselbe zu oft in Anspruch nimmt. D. Red.

**) Nach dem österr. Organisationsentwurf § 111 fragt der Director in jeder Conferenz „nach dem Stand des Unterrichts und der Zucht jeder Classe sowohl im allgemeinen als im einzelnen, zu welchem letzteren Zwecke er nach Beendigung des allgemeinen Urtheils über jede Classe die Namen der Schüler dieser Classe verliest. Jeder Lehrer, vorzugsweise jedesmal die in der fraglichen Classe durch Unterricht unmittelbar beschäftigten, hat seine Bemerkungen über die sittliche Haltung und den wissenschaftlichen Fortgang sowohl der ganzen Classe wie der Einzelnen rückhaltlos auszusprechen. Rügen und Strafen über ganze Classen oder über einzelne Schüler, welche sich bei dieser Discussion als die allgemeine oder überwiegende Ansicht der Lehrer einer Classe ergeben, werden in das Conferenzprotokoll aufgenommen und an einem der folgenden Lectionstage vom Director demgemäß in der betreffenden Classe ausgesprochen.“ Wird dieses wirklich in praxi allgemein durchgeführt? D. Red.

***) „Das Recht des Directors zu einer vorläufigen Entscheidung gegen die Stimme der Majorität leidet eine Ausnahme nur in dem Falle, wo die Entlassung eines Schülers wegen schwerer Disciplinarvergehen in Frage steht“ — aus der vortrefflichen Instruction für den Director im österr. Organisationsentwurf S. 207. D. Red.

Lehrercollegiums nur selten verweigern wird, folgt von selbst aus der Nothwendigkeit eines einträchtigen Zusammenwirkens, und aus der Bedeutung, die für den Director die Harmonie mit seinen Lehrern hat. (Vgl. Dietsch, Jahrb. für Phil. und Pädag. 1862, I. S. 46.)

Nicht immer werden die Lehrerconferenzen einen bestimmten Beschluß fassen; oft dienen sie nur zu freiem Austausch der Gedanken, bald über Lehrgegenstände und die Art ihrer Behandlung, bald über die Würdigkeit einzelner Schüler in Hinsicht auf ihre Befähigung, ihren Fleiß, ihre Richtung oder ihr Betragen. Das letztere gebietet sich, wo es die Lehrer mit der Wohlfahrt der ihnen anvertrauten Jugend ernst nehmen, von selbst, Besprechungen über die Methode dagegen, welche bei Volksschullehrern den vornehmsten Gegenstand ihrer Berathung auszumachen pflegen, werden bei Gymnasiallehrern selten in den Bereich der Conferenzen gezogen. Mit Unrecht, wie es scheint. Der künftige Gymnasiallehrer pflegt auf der Universität selten methodologische Kenntnisse sich anzueignen, am wenigsten in solchen Gegenständen, wie Geographie, Geschichte, dem Deutschen, dem Rechnen, die er vielleicht doch zu lehren hat; er tritt meistens als völliger Neuling in diesen Gegenständen seinen Beruf an, und es verstreichen vielleicht Jahre, bis er über die Zeit des Versuchens hinauskommt. Desto erwünschter muß es ihm sein, in Conferenzen die Ansichten älterer Lehrer über Behandlung dieser Gegenstände zu vernehmen und sich nach ihnen zu bilden. Zwar möchte es scheinen, daß mündliche Berathungen durch die eingehende Besprechung, welche Gegenstände dieser Art in pädagogischen Schriften finden, überflüßig werden, aber jederman weiß, wie das Wort weit tiefern Eindruck macht und weit mehr anregt, als die oft flüchtige Lectüre solcher Abhandlungen.

Dagegen möchte es ebenso ungeeignet als unklug zu nennen sein, wenn Directoren Conferenzen benützen, um tadelnde Bemerkungen über die Methode einzelner Lehrer anzubringen, oder überhaupt auf Misbräuche bei einzelnen hinzuweisen. Solche Aeußerungen gehören in ein Gespräch unter vier Augen, öffentlich ausgesprochen erscheinen sie als Verweise, gegen die sich selbst der Friedliebende sträubt, und gegen die er meistens auch vor seinen Collegen gerne geschützt wird. Ueberhaupt gehört nichts in die Lehrerconferenzen, was nur für einzelne Mitglieder des Collegiums Interesse hat, oder von dem nur einige im Stande sind, sich genaue Kenntnis zu verschaffen. Denn nichts ist nachtheiliger, als wenn Lehrer, die über einen Gegenstand nur ungenügend unterrichtet sind, doch darüber Beschluß fassen sollen und sich deshalb von der Auctorität einzelner Collegen abhängig machen müßen.

Wesentlich bedingt wird der Nutzen der Lehrerconferenzen durch die Einwirkung des Vorstandes derselben, des Directors. Hier ist der Ort, wo sich sein persönlicher Werth vorzugsweise bewähren muß, indem er das Interesse für das Gedeihen des Ganzen wie für die richtige didaktische und disciplinare Führung der einzelnen Schulen auch unter Collegen zu entzünden und zu nähren weiß, indem er einerseits die Idee der Anstalt mit Kraft vertritt und in dem Bewußtsein des Collegiums zur Geltung bringt, andererseits der Mannigfaltigkeit individueller Anschauungen weise Rechnung trägt und sie zum allgemeinen Besten nutzbar macht, indem er die Gelegenheit benützt, den Geist, von dem die Wirksamkeit aller getragen sein soll, soviel an ihm liegt, zum herrschenden zu machen, und indem er das Vertrauen und die Zustimmung der Collegen für seine Ansichten und Anordnungen und damit die beste Unterstützung für ihre Durchführung gewinnt. Er muß also die Kunst verstehen, der freien Discussion kein Hindernis in den Weg zu legen, ja zum offenen Ausdruck der verschiedenen Ansichten zu veranlassen und doch die Unterredung zu leiten, damit sie nicht von ihrem Ziele abirre und zum bloßen Gespräch werde; er muß Vielseitigkeit und Gewandtheit des Geistes genug haben, um weder die Zügel sich entreißen zu lassen, noch auch durch ein Machtgebot die Berathung abschneiden und darniederhalten zu müßen.

Nachgiebigkeit, wo der Director nur als einzelner Lehrer in Betracht kommt, und

Entschiedenheit, wo es das Wohl des Ganzen und die Einheit der Anstalt gilt, werden auch hier Haupterfordernisse eines tüchtigen Directors sein *). Daß derselbe auch die Auctorität besitzen müße, Dissonanzen im Lehrercollegium zurückzuhalten und nicht zum Ausbruch kommen zu lassen, versteht sich von selbst.

Wo Abstimmungen nothwendig sind, ist die Stimme des ersten Votanten nicht selten maßgebend. Es ist dies in der Regel der älteste Lehrer, manchmal freilich ein Mann, den vorgerücktes Alter hindert, an seinem Berufe noch das rechte Interesse zu nehmen, oder auch ein solcher, der mit dem Director in grundsätzlichem Widerspruche steht. In diesem Falle kann nur gehofft werden, daß eine allseitige Besprechung des Gegenstandes der Abstimmung den Einfluß des ersten Votanten unschädlich machen könne.

Ueber das Resultat der Lehrerconferenz und die darin gefaßten Beschlüsse ist ein Protokoll aufzunehmen, welches Geschäft meistens dem jüngsten Lehrer anheimfällt. Jedoch dürfen diese Protokolle nicht bloße Inhaltsanzeigen sein, sondern müßen den Gang der Verhandlung nebst den Gründen des gefaßten Beschlusses darstellen.

Elsperger.

Lehrerin. Den Bonnen und Gouvernanten sind besondere Artikel gewidmet. Auch sie, namentlich die Gouvernanten, unterrichten und sind insofern Lehrerinnen, wenigstens Hauslehrerinnen; aber sie führen diesen Namen nicht; an sie denkt man nicht, wenn man von Lehrerinnen spricht. Die „Lehrerin" gehört der Schule an, der öffentlichen oder der Privatschule. An Mädchenschulen, ja selbst an gemischten Schulen unterrichten bereits Tausende von Lehrerinnen; aber noch immer wird darüber gestritten, ob Lehrerinnen an den Schulen angestellt werden sollen oder nicht. Namentlich bei uns in Deutschland lassen sich, besonders aus pädagogischen Kreisen, noch immer Stimmen genug dagegen vernehmen.**) Im „Süddeutschen Schulboten" (24. Jahrg. No. 12) rufen zwei Lehrer am Schlusse einer Erwiderung auf einen den Lehrerinnen günstigen Aufsatz aus: „Sind die Lehrerinnen im Stande mehr zu leisten als die Lehrer? Wird diese Frage bejahend beantwortet, — o so laßt sie herein &c. und schickt die Lehrer fort. Wird sie aber verneint, und wir thun es entschieden, — warum sollen dann Lehrerinnen eingeführt werden, da an Lehrern kein Mangel ist?" Ein nicht recht verständlicher Schluß. Leben und leben lassen, sagt ein altes Sprichwort; warum sollen die Lehrerinnen, wenn und wo sie dasselbe leisten wie Lehrer, nicht ebenso gut wie diese einen Platz in der Schule finden? In einer andern pädagogischen Zeitschrift wurde die Anstellung der Lehrerinnen mit der von verabschiedeten Corporalen verglichen. In derselben Zeitung, in welcher dieser Vergleich zu lesen war, fand sich auch einmal folgende Stelle: „Wenn nun gegenwärtig auch in den protestantischen Ländern das Institut der Lehrerinnen beliebt wird, so mag wohl ein guter Grund hiervon mit in der jetzt herrschenden Ansicht über den Religionsunterricht zu suchen sein; man will alles Nachdenken über religiöse Wahrheiten verbannen und wählt deshalb Leute, die ausschließlich dem Gefühle huldigen." In einem andern Artikel werden die Damen als die „unklaren, ohne volles Bewußtsein handelnden" den klaren und mit Bewußtsein handelnden Männern entgegengesetzt. — Sehen wir jedoch lieber von solchen „unklaren" Ansichten ab und wenden wir uns zu den Wortführern im Gebiete der Pädagogik. Wir entnehmen die folgende und mehrere spätere Stellen einer vom Verf. dieses Artikels im J. 1855 geschriebenen und in seinen „Pädagogischen Blättern" (3. Jahrg. S. 437. ff.) befindlichen Abhandlung „über die Bildung von Lehrerinnen."

Um nur von Neuern zu reden, erwähnen wir G. Baur (Grundzüge der Er-

*) Ein Muster in dieser Hinsicht war Friedr. Jacob. S. s. Leben und Wirken von Dr. Classen, S. 45. 46.

**) Sie beziehen sich aus nahe liegenden Gründen nicht auf die Lehrerinnen in weiblichen Handarbeiten. Auch in unserem Artikel wird von diesen abgesehen.

ziehungslehre, 2. Aufl. S. 99 ff). Nach ihm tritt in dem weiblichen Geschlechte die Empfänglichkeit, in dem männlichen die Selbstthätigkeit mehr hervor. Hierin liege der Grund, daß das Weib mehr in sich gekehrt sei, sich weniger von ihrer Subjectivität losmachen könne und in engerem Kreise dem unmittelbaren Gefühle folge, während der Mann sich mehr nach außen wirksam erweise, fähiger sei auf fremde Individualitäten einzugehen, und mit ausgebreiteter Uebersicht über die Aufgabe der gesammten Menschheit und den weiten Umfang menschlichen Lebens im Getriebe sämmtlicher Kräfte dem Einzelnen seine Stelle anzuweisen vermöge. Daraus folgert nun Baur, daß die oberste Leitung und Vollendung des Erziehungsgeschäftes Sache des Mannes sei, während es die Aufgabe des Weibes bleibe, durch den unmittelbaren Einfluß ihrer Persönlichkeit in das Kind in den ersten Jahren die allgemeinen göttlichen Gesetze, welche es später mit Selbstbewußtsein befolgen soll, als Empfindung zu bringen. Auch später, meint er, dürfe, wenn Einseitigkeit und Mangel an Gemüthsbildung vermieden werden solle, der weibliche Einfluß auf die Erziehung, namentlich der Mädchen, nicht fehlen; aber die Erziehung im strengen und vollen Sinne des Wortes und also auch die oberste Leitung der Erziehung von Mädchen werde immer nur von einem Manne ausgehen können. Er findet zwischen weiblicher und männlicher Erziehung ungefähr dasselbe Verhältnis wie zwischen mütterlicher und väterlicher; die häusliche und mütterliche müße den Grund legen, die öffentliche und väterliche müße vollenden. Besondere Hervorhebung verdient der Satz: „Ein weibliches Individuum, welches die Erziehung zum steten, eigentlichen Berufsgeschäfte macht, tritt, wie die weibliche Schriftstellerin, aus seiner Sphäre heraus, und darum geschieht es, wie die Erfahrung lehrt, selten ohne Aufopferung der unbefangenen, wahrhaft schönen Weiblichkeit." Vor solcher Gefahr können seiner Meinung nach öffentlich angestellte Lehrerinnen nur gewahrt werden, wenn man sie bloß in einzelnen beschränkten Fächern unterrichten läßt, vor allem aber die Leitung der Schulen Männern überträgt. — Läßt Baur hiernach Lehrerinnen für einzelne Stunden, als Fachlehrerinnen zu, so will sie dagegen Palmer (Ev. Pädagogik 3. Aufl. S. 468) nur in Anstalten, die noch nicht Schulen sind, in Warteanstalten, Kleinkinderschulen, Kindergärten, Spielschulen u. s. w. sehen. „Wo es sich aber ums Lernen handelt," sagt er, „da ist das straffere, consequentere Auftreten des Mannes, da ist sein objectiveres Verhalten zum Lehrgegenstande schlechthin nothwendig." „Sobald das Weib in öffentlicher Schule als Lehrerin auftritt, tritt sie hiermit ins öffentliche Leben heraus, was sie in activer Weise nicht soll, was sie nicht kann, ohne ihren weiblichen Charakter irgendwie zu alteriren." Dieser Ansicht ist Bormann, der bekannte Lehrer der Lehrerinnen, in der Recension der Palmer'schen Pädagogik (Schulblatt der Provinz Brandenburg, 1854. S. 91) mit folgenden Worten entgegengetreten: „In Sachen wie diese entscheidet die Erfahrung, und wer, wie Referent, in seinem Leben Hunderte von Lehrerinnen gebildet, ihre Wirksamkeit beobachtet und den Segen wargenommen hat, den sie in der Verwaltung ihres Lehramtes stiften und den sie wiederum aus demselben empfangen, der kann in den angeführten Behauptungen nur den Ausdruck eines mehr auf weite Verbreitung als auf innere Gründe sich stützenden Vorurtheils erblicken." — Ein ähnliches Erfahrungsurtheil ist aus älterer Zeit in Erinnerung zu bringen, ein Bericht des Consistoriums zu Münster, wo man in der Normalschule seit 1801 Lehrerinnen bildete (Beckedorff, Jahrbücher des Preußischen Volksschulwesens. 2. Bd. S. 277). Darin heißt es: „In Hinsicht der Wirksamkeit und Amtsführung der Lehrerinnen hat die Erfahrung gelehrt, daß im Durchschnitt die Schulen der Mädchen, denen eine Lehrerin vorsteht, in einem bessern Zustande sich befinden, als die Schulen der Lehrer. Man nimmt darin mehr Lebendigkeit, ein frischeres Wesen, bessere Fortschritte und mehr Anhänglichkeit und Zutraulichkeit war. Wenn hiervon auch manches in der leichtern Empfänglichkeit, in der frühern

Entwicklung und in dem zarten Sinn der weiblichen Jugend seinen Grund haben mag, so ist es doch auf der andern Seite auch nicht zu verkennen, daß in der Regel die Lehrerinnen durch mehr Fleiß, Amtstreue und Folgsamkeit, sowie durch mehr Gewandtheit in der Behandlung der Jugend vor den männlichen Lehrern sich auszeichnen."

Wir könnten den Gegnern des Instituts der Lehrerinnen namentlich noch Beneke (Erziehungslehre, 1. Bd., S. 557. 2. Bd., S. 286 ff.), den Vertheidigern Niemeyer (Grundsätze der Erziehung. 2. Th., S. 688 ff. 7. Ausg.) und Curtman (Reform der Volksschule. S. 68 ff.) anreihen (vgl. auch Hergang, pädag. Realencyklop. 2. Th., S. 244 und Kirsch, das deutsche Volksschulrecht, 2. Bd., S. 73 ff). Doch ist es Zeit, daß wir uns unser eignes Urtheil bilden.

Der Einfluß, welchen in der Familienerziehung die Mutter neben dem Vater auf die Kinder ausübt, das Ueberwiegen ihres Einflusses bei der Erziehung der Mädchen, die Hingebung des Weibes, ihr gesunder, im Augenblicke das Richtige treffender Verstand, ihr reges und inniges Gefühl für alles Gute und Schöne, ihre unermüdliche, keine Beschwerde scheuende Ausdauer, ihr unbefangener religiöser Sinn, dies alles sind Gründe für die Befähigung des Weibes zum Berufe einer Lehrerin, die schwer genug ins Gewicht fallen, wenn man an die erziehende, gemüthsbildende Aufgabe des Unterrichts denkt. Wenigstens muß diese Befähigung im Hinblick auf solche Züge in dem Thun und Wesen des Weibes für diejenige Sphäre der Lehrthätigkeit anerkannt werden, in welcher das erziehliche Moment überwiegt, für den ersten Elementarunterricht. Wir haben jedoch nur den Elementarunterricht der Mädchen im Sinne und zwar nicht bloß darum, weil beim Knaben in dem Alter, in welchem er in die Schule tritt, so weit er auch noch vom Mannesalter entfernt ist, doch schon die Erziehung zum Manne beginnen muß, sondern auch mit Rücksicht darauf, daß die Lehrerin im Interesse ihrer Weiblichkeit nicht zu denjenigen Kraftmitteln greifen darf, welche das unbändige Wesen des Knaben bedingt, also nicht bloß um des Kindes, sondern auch um der Lehrerin willen. Diese letztere Rücksicht ist es auch, welche uns leitet, wenn wir Lehrerinnen von frequenten Classen ausschließen. Läßt sich auch eine kleinere Mädchenschaar mit weiblicher Milde regieren, so verlangt doch die Regierung einer zahlreichen Mädchenclasse männliche Kraft und Straffheit. Daß wir die Verwendung der Lehrerinnen in gemischten Classen nicht billigen, versteht sich nach dem Gesagten von selbst. — Während wir kein Bedenken tragen würden, einer Lehrerin eine nicht zahlreiche Elementarclasse einer Mädchenschule ausschließlich zu übertragen, während wir sogar bei solchen Classen an Schulen für Mädchen aus den gebildeten Ständen in der Regel einer Lehrerin, die den Sitten und Anschauungen dieser Stände meist näher stehen wird, als eine große Zahl junger Elementarlehrer, den Vorzug geben würden, will es uns nicht zweckmäßig erscheinen, eine Dame zur Hauptlehrerin einer höheren Classe zu machen. Hier würde sie sowohl in der Disciplin, als auch im Unterrichte eine mehr für Männer geeignete Aufgabe zu lösen haben. Eine ihr viel entsprechendere Stellung wird sie in einer solchen Classe finden, wenn sie nur als Lehrerin eines den Schülerinnen lieben Faches erscheint und wenn sie neben den mitwirkenden Männern als Vertreterin zarter Weiblichkeit auftritt und, wie die Mutter im Hause, so in der Schule das unbefangene, weniger aus Respect, als aus liebevoller Hingabe hervorgehende Vertrauen der Mädchen für sich in Anspruch nimmt. Welches die Fächer sein würden, die eine Lehrerin in diesem Sinne auch in höhern Classen übernehmen könnte, hängt viel zu sehr von dem Standpuncte der Schule und von der Eigenthümlichkeit der Lehrerin ab, als daß sich darüber etwas allgemeingültiges sagen ließe.

Aber auch gegen diese eingeschränkte Beschäftigung von Lehrerinnen an Mädchenschulen sollen eine Menge von Erfahrungen sprechen. Man tadelt die Reizbarkeit, den Eigensinn und die Launenhaftigkeit an der einen Lehrerin, den Mangel der Consequenz an einer andern, die Unfähigkeit, sich in eine neue Methode zu finden, bei einer dritten, die dem Lernen so schädliche Oberflächlichkeit bei einer vierten, die übermäßige Anstren-

gung der jugendlichen Kräfte bei einer fünften; man spricht von der Kenntnisbeibringung, die eine sechste an die Stelle des Unterrichts setzt, und von den unzureichenden Kenntnissen einer siebenten. Die Reihe ließe sich noch weiter fortsetzen; aber man sieht schon, welcher Art ihre Glieder sind. Alle diese Vorwürfe sollen auf Erfahrungen beruhen; aber diese Erfahrungen sind so vereinzelt und zufällig gemacht, daß durch sie die planmäßigen Erfahrungen des einen Vormann nicht aufgehoben werden können. Könnten nicht an manchen männlichen Lehrern ganz dieselben Erfahrungen gemacht werden? Was die einzelnen eben zusammengestellten Vorwürfe anlangt, so wollen wir auf den ersten mit Curtmans Worten (Reform der Volksschule, S. 69 f.) antworten: „Es ist zwar nicht zu verkennen, daß Jungfrauen, welche die Ehe und damit ihr eigentliches Lebensziel verfehlt haben, gern unmuthig und launisch zu sein pflegen. Allein diese Verstimmung stammt doch hauptsächlich aus der bisherigen schiefen Lage aller älteren Jungfrauen und der daraus entspringenden falschen Lebensansicht. In dem Maße, wie das Publicum aufhört, geringschätzig auf den ehelosen Stand herabzublicken, wird auch die Freudigkeit der Lehrerinnen wachsen." — Was den zweiten Vorwurf, den des Mangels an Consequenz, anlangt, so sollte zwar die Consequenz ein Hauptvorzug des männlichen Denkens und Handelns sein; aber so wenig wie sie es immer ist, ebenso wenig läßt sich von allen Frauen behaupten, daß ihnen diese Consequenz abgienge. Dazu kommt, daß der feine Takt, mit dem gebildete Frauen das Richtige im einzelnen zu treffen wissen, bei der Thätigkeit des Lehrens, in der es meist gerade auf augenblickliches, rasch entschlossenes Handeln ankommt, gewiß oft von größerem Werthe ist, als ein ängstliches Halten auf Consequenz, auf die häufig die pedantischen Lehrer am meisten geben. — Noch viel einfacher ist aber die Antwort auf die übrigen der oben erwähnten Vorwürfe, die man den Lehrerinnen macht. Sie reduciren sich auf den Vorwurf mangelhafter Vorbildung fürs Lehramt. Man sorge nur dafür, daß nur solche Lehrerinnen angestellt werden, die sich ein für ihren Beruf ausreichendes, gründliches Wissen angeeignet und ein klares Verständnis ihrer Aufgabe erworben haben, die praktisch in der Thätigkeit des Lehrens und Erziehens vorgeübt sind, und man wird sich überzeugen, daß ein dem gebildeten Mittelstande angehöriges Mädchen wenigstens ebenso bildungsfähig ist, wie die meisten ins Seminar eintretenden Präparanden.

Es bedarf, ehe wir zur Besprechung thatsächlicher Verhältnisse übergehen, noch der ausdrücklichen Erörterung einer Frage, deren Beantwortung in dem Vorigen fast schon enthalten ist. Wir meinen die Frage, ob die Leitung einer Schule weiblichen Händen anvertraut werden dürfe. Das Weib soll im Kleinen treu sein; so richtig es das Einzelne zu beurtheilen vermag, so wenig ist es geeignet, die allgemeinen Grundsätze aufzustellen, nach denen sich das Ganze einer Schule gestalten soll. Die übergeordnete Stellung zu den Lehrern der Anstalt ist bei den Vorsteherinnen entweder gar nicht vorhanden (theils weil ein Mann, wenn auch nicht dem Namen, so doch der That nach, die Leitung in der Hand hat, theils weil jeder einzelne Lehrer seinen eignen Weg geht), oder sie erinnert sehr widerwärtig an das, was man Emancipation der Frauen nennt. Der Vorsteher einer Schule hat ferner die Schule dem Publicum gegenüber zu vertreten, und gerade dadurch wird seine Stellung zu einer öffentlichen in weit höherem Maße als die eines bloßen Lehrers. Schon das allein sollte Frauen von der Leitung einer Schule um ihres weiblichen, dem öffentlichen Auftreten fremden Sinnes willen zurückhalten, selbst wenn sie die dem Manne eigenthümliche Objectivität, die Fähigkeit, sich in mannigfaltige fremde Verhältnisse zu finden, — Eigenschaften, die ein Director doch sicher haben muß, — besäßen.

Sollen wir nun noch die in verschiedenen Ländern bestehenden Verhältnisse besprechen, so müßen wir von vornherein gestehen, daß es uns nicht möglich ist, das hieher gehörige Material mit auch nur einiger Vollständigkeit zusammenzustellen. Wir verweisen zunächst auf die Artikel: Amerikanisches Unterrichtswesen, Baden (I. S. 415), Bayern (I. S. 440 ff.), Belgien (I. S. 498 f. Das Organisations-

reglement der belgischen Normalschulen für Lehrerinnen findet sich in Vogel's und Körner's höherer Bürgerschule, 4. Jahrgang, S. 60 ff.), Frankreich (II. S. 499), freie Städte (II. S. 516 f., wo die Zahl der an den einzelnen öffentlichen Schulen wirkenden Lehrerinnen angegeben ist), Griechenland (III. S. 54 und S. 62), Großbritannien und Irland (III. S. 111 und S. 131), Hannover (III. S. 335), Hessen (III. S. 480 und 517). Daran reihen wir noch Mittheilungen über den Stand der Sache namentlich in Preußen und Sachsen. Neben 31467 Lehrern zählte an den öffentlichen Elementarschulen im J. 1857 der preußische Staat 1523 Lehrerinnen und an den concessionirten Privatschulen neben 2132 Lehrern 1503 Lehrerinnen. Am günstigsten stellte sich für die Lehrerinnen das Verhältnis an den öffentlichen Elementarschulen in Westfalen, wo auf 2101 Lehrer 349 Lehrerinnen kamen, am ungünstigsten in der Provinz Posen, wo auf 2489 Lehrer 6 Lehrerinnen kamen; an concessionirten Privatschulen am günstigsten in der Provinz Pommern (bei 121 Lehrern 207 Lehrerinnen), am ungünstigsten in der Provinz Posen (bei 168 Lehrern 36 Lehrerinnen). Vergl. hierüber Stiehl, Centralblatt, 1859, S. 59. Genauer specialisirt namentlich in der Unterscheidung von Stadt- und Landschulen, sowie von evangelischen, katholischen und Simultan-Schulen sind die Zahlenverhältnisse ebendaselbst S. 60, S. 122, S. 250, S. 314. Vgl. übrigens auch Stiehls Centralblatt, 1859, S. 413. — Was die höheren Mädchenschulen anlangt, so unterrichten nach Mushacke (Preuß. Schul-Almanach für die Zeit von Ostern 1862 bis Ostern 1863) an 44 Anstalten (für die übrigen fehlen die betreffenden Angaben) neben 308 Lehrern 157 Lehrerinnen. — Für die Bildung von Lehrerinnen bestehen in Preußen Seminare zu Graudenz (ev.), Posen (simult.), Berlin (ev.), Droyßig (ev.), Münster (kath.), Paderborn (kath.), Cöln (kath.) und Kaiserswerth (ev.), ferner, mit höhern Töchterschulen als Oberclasse verbunden, zu Bromberg (simult.), Berlin (städtische höh. Töchterschule), zu Elberfeld 2 (städt. h. Töchtersch. und Privat-Töchtersch.) und Aachen (kath.). Einer besonderen Hervorhebung bedürfen hierunter die weiblichen Bildungs- und Erziehungs-Anstalten zu Droyßig im Regierungsbezirke Merseburg. Sie sind durch den verewigten Fürsten Otto Victor von Schönburg-Waldenburg gegründet und stehen unter der unmittelbaren Leitung und Aufsicht des Unterrichts-Ministers. Sie bestehen 1) in einem Seminar für Elementarlehrerinnen, 2) in einem Institute zur Vorbildung von Gouvernanten und Lehrerinnen an höheren Töchterschulen, 3) in einem Pensionat für evangelische Töchter höherer Stände. Das Seminar hat einen zweijährigen Cursus. Der Unterricht in demselben und die Uebungen in der mit ihm verbundenen Töchterschule erstrecken sich auf alle für den Beruf erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, den Unterricht in der französischen Sprache, in Handarbeiten und Betheiligung an der Führung des Hauswesens mit eingeschlossen. Die Zöglinge wohnen in dem Anstaltsgebäude. Die jährliche Pension beträgt 65 Thlr. Zur Unterstützung für würdige und bedürftige Zöglinge sind Fonds vorhanden. Zur Aufnahme in das Seminar sind, mit Ausnahme der Ausbildung in der Musik, diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten erforderlich, wie sie in dem Regulativ vom 2. October 1854 für die Vorbildung der Seminar-Präparanden bezeichnet sind, außerdem Fertigkeit in weiblichen Handarbeiten. Ein Anfang im Verständnis der französischen Sprache, sowie im Clavierspiel; Gesang und Zeichnen ist erwünscht. — Der Cursus der Bildungsanstalt für Gouvernanten und Lehrerinnen an höheren Töchterschulen dauert drei Jahre. Um die Zöglinge praktisch mit einer guten und einfachen Unterrichts- und Erziehungsmethode bekannt zu machen, werden sie in dem mit dem Gouvernanten-Institute verbundenen Töchter-Institute lehrend und erziehend beschäftigt. Ein besonderes Gewicht wird auf die Ausbildung in der französischen und englischen Sprache, sowie in der Musik gelegt. Die jährliche Pension beträgt 105 Thlr. Vor der Meldung hat sich die Bewerberin bei einem von ihr zu wählenden Director oder Lehrer einer höheren öffentlichen Unterrichts-Anstalt oder bei einem Königl. Schulrath einer Prüfung zu unterwerfen und denselben um Ausstellung eines Zeugnisses über ihre

Kenntnisse in der deutschen, englischen und französischen Sprache und Literatur, sowie in den Realgegenständen zu ersuchen und dieses Zeugnis nebst den Prüfungsarbeiten einzureichen. Ueber ihre musikalische Ausbildung hat sie entweder das Zeugnis eines Musikverständigen beizubringen, oder doch selbst Angaben über ihre desfallsigen Studien zu machen. Fertigkeit in den gewöhnlichen weiblichen Handarbeiten wird vorausgesetzt. Vgl. über das Nähere den Artikel in Stiehls Centralblatt, 1859, S. 405 ff., welchem wir die vorstehenden Notizen entnommen haben, ferner ebenda S. 77 ff.; Rönne, das Unterrichtswesen des preußischen Staats, 1. Band, S. 406 f., und Schulblatt der Provinz Brandenburg, 18. Jahrgang, S. 470 ff. Ueber das Lehrerinnen-Seminar zu Kaiserswerth vgl. Stiehls Centralblatt, 1859, S. 744 f. und die oben angeführte Stelle auf S. 413 f.*)

Was die zur Erlangung der Anstellungsfähigkeit zu bestehenden Prüfungen der Lehrerinnen anlangt, so begnügen wir uns auf die Zusammenstellung Rönne's (a. a. O. S. 428 ff.) und auf Kirsch, das deutsche Volksschulrecht, 2. Band, S. 75 ff., zu verweisen. An letzterem Orte (S. 78 ff.) finden sich auch die auf die Lehrerinnen bezüglichen, in Oesterreich, im schweizerischen Canton Waadt und in Frankreich gültigen Bestimmungen. — Ueber die Fortbildung der Lehrerinnen hat die k. Regierung zu Trier eine Verfügung erlassen, die sich in Stiehl's Centralblatt, 1851, S. 604 ff. abgedruckt findet. — Erwähnenswerth ist hier ferner eine Bekanntmachung des k. Schulcollegiums der Provinz Brandenburg vom 23. Jan. 1857, betreffend die Prüfung von Turnlehrerinnen, abgedruckt im Schulbl. der Provinz Brandenburg, 22. Jahrg., S. 208 f.

Einige nähere Mittheilungen wollen wir über die hierher gehörige Verordnung des königl. sächsischen Cultus-Ministeriums vom 17. Juni 1859 machen, da dieselbe weniger zugänglich sein dürfte. Hervorgerufen war diese Verordnung durch die immer ausgedehntere Verwendung von Lehrerinnen zur Ertheilung eines allgemeine Bildung bezweckenden Unterrichts, durch die Rücksicht darauf, daß dies mit wahrem Nutzen namentlich zur Erziehung der weiblichen Jugend geschehen könne, und durch das Vorhandensein des im Jahr 1856 von dem Fürsten Otto Victor von Schönburg-Waldenburg zu Callenberg bei Lichtenstein gegründeten Lehrerinnen-Seminars (dessen Cursus dreijährig und mit dem eine Seminarschule verbunden ist). — Alle diejenigen, welche als Lehrerinnen für schulpflichtige Kinder, sei es an öffentlichen Schulanstalten oder an Privatinstituten und in Familien, thätig sein wollen, haben ihre Befähigung dazu durch das Bestehen einer Prüfung zu beweisen. Ausgenommen sind nur solche Lehrerinnen, welche lediglich Unterricht in weiblichen Arbeiten, in neuern Sprachen, in der Musik und im Zeichnen ertheilen. Es bestehen zwei Prüfungs-Commissionen, die eine, für die Zöglinge des genannten Seminars, zu Callenberg, die andere zu Dresden. Den Vorsitz in einer jeden führt ein königl. Commissarius; zu der ersteren gehören außerdem der Director und die ordentlichen Lehrer und Lehrerinnen des Seminars. — Die Prüfung zerfällt in eine schriftliche und mündliche und in eine Lehrprobe und erstreckt sich auf alle Gegenstände des Unterrichts für höhere Mädchenschulen, d. h. auf 1) christ-

*) Wir fügen noch eine Notiz aus Stiehl's Centralblatt 1862 bei, wo (S. 279 f.) gesagt wird: Seit 1856 werden infolge des wachsenden Lehrermangels von der städtischen Schuldeputation in Berlin auch Lehrerinnen angestellt; im J. 1857 berichtet diese Deputation, daß die Lehrerinnen in der Regel mit der treusten Hingebung, mit Selbstverleugnung, hier und dort sogar mit einem Eifer ihrem Berufe dienen, der wegen ihrer Gesundheit besorgt machen kann; sie bereiten sich meist auf das gewissenhafteste auf die Lehrstunden vor, welche sie zu ertheilen haben, und üben bei dem weiblichen Anstande, mit welchem sie sich unter ihren Schülerinnen bewegen, auf die äußere sittliche Bildung derselben einen recht heilsamen Einfluß aus. Ebenso lautet der Bericht nach Ablauf des dritten Jahrs. Gegenwärtig (1862) unterrichten in den Schulen der Stadt Berlin mehr als 300 geprüfte Lehrerinnen und alle uns zugehenden Berichte stimmen mit unseren eigenen Warnehmungen dahin überein, daß die Thätigkeit derselben allen Anforderungen genügt. Schmid.

liche Religion und zwar biblische Geschichte und Katechismuslehre; 2) christliche Religionsgeschichte, 3) Weltgeschichte, 4) Geographie, 5) Rechnen, 6) Naturkunde, 7) deutsche Literatur, 8) deutsche Sprache, 9) französische Sprache, 10) englische Sprache, 11) Schönschreiben, 12) Zeichnen, 13) Gesang und 14) Clavierspiel. — Für diejenigen Examinandinnen, welche ihre Vorbildung nicht auf dem Callenberger Seminar erlangt haben, ist die Prüfung in den sub 10, 12, 13 und 14 genannten Fächern facultativ. Die schriftliche Prüfung besteht in einem deutschen Aufsatz, dessen Thema vorzugsweise dem Gebiete des Religiösen, oder der Erziehungslehre und Schulkunde, oder der deutschen Literatur zu entlehnen und den Examinandinnen mindestens 8 Tage vor der Prüfung zu geben ist, ferner in einem französischen Aufsatze, der, wie noch eine Uebersetzung aus dem Deutschen in das Englische, unter Clausur zu fertigen ist. — Das durch das Reifezeugnis erlangte Recht erlischt mit der Verheirathung der Inhaberin. Einer Lehrerin soll nie eine Schule ausschließlich übergeben werden; sie kann vielmehr nur an Schulen, wo mehrere Lehrer sind, und neben männlichen Lehrern zur Verwendung kommen. Den Unterricht in Classen von gemischten Geschlechtern sollen Lehrerinnen nur in den Unterclassen, dagegen in den Mädchenschulen durch alle Classen, den Religionsunterricht aber nur in den Unter- und Mittelclassen ertheilen dürfen. Zwei Jahre lang werden sie nur provisorisch angestellt; nach Ablauf dieser Frist kann ihre Anstellung eine definitive werden, und dann unterliegen sie der ganzen Disciplinar-Gesetzgebung für Lehrer. Es ist ihnen ein fixer Gehalt auszuwerfen; es leidet aber in Betreff der Dienstalterszulagen das bezügliche Gesetz, welches besonders mit Rücksicht auf die wachsenden Familienbedürfnisse des Lehrerstandes gegeben ist, auf dieselben keine Anwendung; dagegen können sie, falls sie durch körperliche oder geistige Hinfälligkeit nach treuer Amtsführung dienstunfähig werden, einen Ruhegehalt bekommen.

Die württembergische Regierung hat nach Eisenlohr (Allg. D. Lehrerzeitung, 1856, S. 23) am Ende des Jahres 1855 den Entwurf eines Volksschulgesetzes zum Zwecke einer öffentlichen Prüfung bekannt gemacht, in welchem, um das enorme Misverhältnis zwischen unständigen und ständigen Lehrern zu heben, der Vorschlag gemacht wird, die Kräfte von Lehrerinnen in ausgedehntester Weise herbeizuziehen. Hierauf hat der Art. 27 des K. Schulgesetzes von 1836 in der Schulgesetz-Novelle v. 6. Nov. 1858 Art. 4 folgenden Zusatz erhalten: „An Mädchenschulen und an den untersten Knabenclassen, sowie an den untersten gemischten Schulclassen können mit Zustimmung der Gemeindebehörden und mit Genehmigung der Oberschulbehörde an der Stelle von Unterlehrern und Lehrgehilfen auch Lehrerinnen verwendet werden, welche der Oberschulbehörde ihre Befähigung dazu nachgewiesen haben.“ Um die Anstellung derselben gegenüber der noch in vielen Gemeinden dagegen herrschenden Abneigung zu ermöglichen und zu erleichtern, hat das Ministerium des K.- und Schulwesens die Oberschulbehörde ermächtigt, in dem Falle, wo drei Lehrstellen vorhanden sind, und nach der Schulgesetz-Novelle v. 6. Nov. 1858 Art. 5, 3. in der Regel noch zwei Schulmeister angestellt sein sollen, die Gemeinden von der Verpflichtung zur Anstellung eines zweiten Schulmeisters unter der Bedingung zu entbinden, daß sie sich dafür die Anstellung einer Lehrerin gefallen lassen. Hievon ist schon in einigen Gemeinden zur Zufriedenheit derselben Gebrauch gemacht worden. Ein Privatseminar zur Bildung von Lehrerinnen besteht mit Unterstützung des Staats in Ludwigsburg; es soll eben jetzt in die Räume der ehemaligen Erziehungsanstalt in Stetten verpflanzt werden. Die näheren Bestimmungen über die Verwendung von Lehrerinnen an Volksschulen sind in der Min.-Verfüg. v. 24. Aug. 1861 und die Bezeichnung der an die Schulamtscandidatinnen bei ihrer Dienstprüfung zu stellenden Anforderungen in den Verfügungen des ev. Consistoriums und des kath. Kirchenraths v. 10. und 11. Jan. 1862 enthalten.*) **H. Kern.**

*) Obige Vorschläge stützten sich theilweise auf den Reisebericht eines Lehrers, welcher mit Unterstützung der württembergischen Regierung eine größere Reise zum Zweck des Studiums die-

Lehrerprüfung, s. unter Prüfung.

Lehrervereine. Wir verstehen darunter organisirte freie Vereinigungen von Lehrern mehrerer, möglicherweise auch verschiedener Schulen, im Gegensatz von amtlich organisirten Vereinigungen von Lehrern, wie Lehrercollegien, welche überdies nur die Lehrer einer und derselben Lehranstalt umfassen, oder Schulcommissionen, welche nur zu einem bestimmten Zwecke berufen, auch nicht ausschließlich aus Lehrern zusammengesetzt sind, auch im Gegensatz zu Lehrerversammlungen, welcher Begriff nur die örtliche Zusammenkunft von Lehrern bezeichnet, ohne eine organisirte Vereinigung vorauszusetzen, endlich im Gegensatz von Schulvereinen, Vereinigungen in Schulangelegenheiten, welche sich nicht etwa bloß auf Mitglieder des Lehrstandes beschränken.

Es ist natürlich, daß Berufsgenossen sich aufsuchen und zusammenthun. Es versteht sich dies von selbst da, wo gewiße Leistungen nur durch Vereinigung von Kräften möglich sind, wie bei musikalischen Productionen, oder da, wo die Rivalität der Genossen gewiße Verabredungen und die Aufstellung gemeinsamer Normen für den Geschäftsbetrieb verlangt, wie bei den Gewerben. Aber auch abgesehen davon führt gleichartige Thätigkeit schon an und für sich die Menschen zusammen. Es liegt ein natürliches Bedürfnis, sich mitzutheilen und auszusprechen, unter denen vor, welche bei gleicher Arbeit gleiche Zwecke verfolgen und sich in gleichen äußeren Verhältnissen bewegen. Von Vereinigungen, die aus solchen nöthigenden Gründen hervorgehen, oder diesen bloß instinctiven Charakter haben, reden wir hier nicht. Lehrervereine sind weder nothwendig, um dem Lehrerberufe Genüge zu thun, noch sind sie bloß aus einem dunkeln Drang nach Mittheilung hervorgegangen. Sie sind erwünschte Förderungsmittel der Lehrthätigkeit und verfolgen ihren Zweck mit Ueberlegung, klarem Bewußtsein und in bestimmter Form. In dieser Beziehung stehen die Lehrervereine auf gleicher Linie mit den landwirthschaftlichen Vereinen, Gewerbevereinen ꝛc., ohne welche die Landwirthschaft und die Gewerbe wohl auch bestehen und blühen könnten, welche aber noch durch besondere wohlberechnete Mittel die Interessen, deren Namen sie an der Spitze tragen, zu fördern bemüht sind. Das Gemeinsame aller dieser Vereine ist, daß sie organisirt d. h. unter gewißen Formen aufgerichtet sind. Sie haben gewiße Satzungen oder Statuten, der Eintritt ist an gewiße Bedingungen geknüpft, sie halten bestimmte Zusammenkünfte, genießen auch da und dort gemeinsame Vortheile.

Bei der Ausbreitung, welche das Vereinswesen auf allen Gebieten des öffentlichen und socialen Lebens gewonnen hat, kann es nicht auffallend erscheinen, wenn auch auf dem Gebiete der Schule Vereine sich bilden. Es fragt sich nur, ob von denselben für die Sache des Unterrichts und der Erziehung eine wesentliche Förderung zu erwarten

ser Frage gemacht und sich sehr günstig über seine Beobachtungen sowohl an den Seminarien zur Bildung von Lehrerinnen als an den von Lehrerinnen geleiteten Schulclassen ausgesprochen hatte, theilweise auf die Ansichten, welche im Schoße der Oberschulbehörde geltend gemacht wurden. Wir führen aus einem dort erstatteten umfassenden Vortrag folgende Stelle an: Die Zartheit und Milde, das warme Gefühl, der religiöse Sinn, die lebhafte Phantasie des Weibes zieht das Kind unwillkürlich an. Es weiß die Talente, die Bedürfnisse, die Regungen des Herzens und der Einbildungskraft bei Mädchen leichter zu erkennen und zu verstehen, als der Mann, und das Mädchen, von einem dunkeln Gefühl innigerer Verwandtschaft geleitet, öffnet sich leichter der weiblichen Lehrerin als dem Mann. Das Herbe und Harte des Lehrers streift leicht den weiblichen Duft ab, verletzt das kindliche Gemüth. Die Gabe der Erzählung und der anschaulich plastischen Darstellung befähigt das Weib besonders zu einem ansprechenden Vortrag der biblischen Geschichte. Weibliche Sitte, Zartgefühl, Reinlichkeit und Ordnungssinn werden durch Lehrerinnen mehr gepflegt, als durch Lehrer. Einseitige Verstandesbildung wird durch sie verhindert. Wird der Unterricht durch Lehrerinnen auf die jüngeren Altersclassen von 6—10 Jahren beschränkt, so reichen auch ihre Kenntnisse für dieses Alter aus, und arbeiten sie mehr als Gehülfinnen, unter der Aufsicht und Leitung eines Oberlehrers, so wird mancher Mangel dadurch ausgeglichen, ja es kann der Oberlehrer in einzelnen Fächern, für welche die Lehrerin sich weniger eignet, den Unterricht übernehmen.

Schmid.

ist. Diese Frage nun müssen wir entschieden bejahen. Wenn auch das Schulwesen als Gegenstand der Staatsfürsorge von eigens dazu aufgestellten Behörden organisirt, beaufsichtigt, nach allen Seiten gefördert, wenn auch das Publicum bei dieser Angelegenheit lebhaft betheiligt ist, so bleibt doch noch den Lehrervereinen ein reiches Feld der Wirksamkeit übrig. Einmal erscheinen diese Vereine als ein vortreffliches Mittel, die Fortbildung der Lehrer zu fördern. Hiezu dienen die mündlichen Verhandlungen über die Angelegenheiten der Schule, welche bei den regelmäßigen Zusammenkünften stattfinden. Der lebendige Austausch über Gegenstände der Schulwissenschaft, der Methode und Disciplin, über pädagogische Erfahrungen muß nothwendig die Anschauung des Einzelnen bereichern und berichtigen. Dazu kommen die Vorträge, welche bei solchen Gelegenheiten gehalten zu werden pflegen sammt den Debatten, welche daran sich anknüpfen. Wenn auch häufig durch diese Besprechungen kein greifbares Ergebnis herbeigeführt wird, so wird doch eine reiche Saat ausgestreut; es fehlt nicht an Bemerkungen, Winken und Andeutungen, welche auf einem guten Grunde reichliche Früchte tragen können.

Nicht minder wichtig für diesen Zweck ist das gemeinsame Halten von wissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften, das in der Regel von solchen Vereinen ausgeht und die Theilnehmer im Zusammenhang erhält mit den Bewegungen der literarischen Welt. Diese Momente fallen um so mehr in's Gewicht, je größer die διασπορά der Lehrer ist an kleineren Anstalten, wie z. B. in Württemberg, an welchen es dem einzelnen Lehrer viel schwerer wird, mit Collegen sich auszutauschen und eine ununterbrochene Verbindung mit den Erzeugnissen der Literatur zu pflegen. Eine natürliche Folge solcher Vereine ist auch da und dort die Herausgabe eigener Zeitschriften, Correspondenzblätter gewesen, in welchen die Theilnehmer ihre Erfahrungen, Urtheile und Ansichten niederlegen und aus welchen sie wiederum Zuflüsse für ihre eigene Weiterbildung erhalten. So erscheinen in Württemberg für das Volksschulwesen verschiedene zum Theil aus solchen Vereinen hervorgegangene Blätter. Auch auf dem Gebiete des Gymnasial- und Realschulwesens sind solche Unternehmungen in Württemberg seit dem Ende der dreißiger Jahre hervorgetreten und haben sich mit geringen Unterbrechungen, wenn auch unter verschiedenen Formen bis heute, unterstützt von der Staatsbehörde, erhalten. Der Gedanke dieser Unternehmungen ist rein von solchen Lehrervereinen ausgegangen. Diese Blätter sind von dem Studienrath zu wichtigen und werthvollen Mittheilungen und Bekanntmachungen benützt worden; sie enthalten neben vielen Abhandlungen, Anzeigen und Beurtheilungen literarischer Erscheinungen, ähnlich der in Frankreich erscheinenden Revue de l'instruction publique, die Aufgaben, welche bei den auf diesem Gebiet stattfindenden Prüfungen gestellt werden. Die wohlthätige Wirkung der Lehrervereine in dieser Richtung steht somit außer Zweifel.

Diese Lehrervereine fördern aber nicht nur die Fortbildung der Lehrer, sondern sie geben auch Gelegenheit, die äußeren Verhältnisse der Schule zu besprechen. Wir rechnen dahin die Fragen über Schulaufsicht und Schulregiment, über Besetzung der Lehrstellen, über die Gehalts-, Pensionsverhältnisse, Alterszulagen, über Schulgelder, Nebenämter, Schullocale. Eine freie Besprechung dieser Gegenstände im Kreise von Schulmännern kann nur zur Förderung der gemeinsamen Sache der Erziehung und des Unterrichts dienen. Es mögen da freilich, wie bei allen freien Discussionen dieser Art, mancherlei unberechtigte Ansprüche hervortreten, manche unüberlegte Ansichten auftauchen, aber es werden auch Verhältnisse geklärt, Differenzen ausgeglichen, Vorurtheile berichtigt. Entschiedene Nothstände machen sich mit ihrem ganzen Gewicht geltend. Wiederholte Petitionen, welche von solchen Vereinen ausgehen, müßen bei den Entschließungen der Regierung bedeutend in die Wagschale fallen.

Ein Element der Bewegung wird allerdings durch solche Vereine im Gebiet des Schulwesens erzeugt. Allein Bewegung muß überall sein, wo nicht Stagnation ein-

treten soll. Eine wohlgesinnte und aufgeklärte Regierung hat solche Bewegung nicht zu scheuen und wird dieselbe auch innerhalb der richtigen Grenzen zu halten wissen. Eine solche Regierung ist sich bewußt, daß sie nicht im Alleinbesitze der Weisheit ist, daß amtliche Visitationen und Berichte nicht immer ausreichen, um den wahren Bestand der Dinge zu constatiren. Es muß ihr Gewissenssache sein, den Dingen überall auf den Grund zu sehen und jede Belehrung, welche sie auf dem Wege ehrlicher und offener Mittheilung erhält, muß ihren Wünschen entgegenkommen.

Daher halten wir es auch für das einzig richtige Verfahren, wenn die Regierung sich zu solchen Vereinen aufmunternd, fördernd, berathend verhält, von jedem Zwange aber und jeder Bevormundung absteht und sich in die Verhandlungen nicht einmischt, wobei es natürlich den Mitgliedern der Aufsichtsbehörden unbenommen bleibt, ohne amtlichen Charakter sich dabei zu betheiligen. Diese Vereine verlieren ihren wahren Charakter, sobald sie befohlen werden. Wir können daher die sogenannten Schulconferenzen, wie sie in Württemberg schon seit Anfang dieses Jahrhunderts für die Volksschullehrer angeordnet sind, als Mittel zur Fortbildung der Lehrer, unter gezwungener Theilnahme derselben nicht in die Classe dieser Vereine rechnen. Wohl aber gehören hieher die Lehrervereine aller Art, wie sie durch ganz Deutschland bestehen, theils im großen Maßstabe und allgemeiner Ausdehnung, theils beschränkt auf kleinere Bezirke oder bestimmte Kategorien von Lehrern, Volksschullehrer, Reallehrer, Gymnasiallehrer, Directoren &c. Es erscheint angemessen, daß die verschiedenen Kreise ihre Sonderangelegenheiten für sich besprechen und behandeln, daß sie sich aber auch wieder erweitern und ihren Zusammenhang mit andern nahe liegenden Gebieten pflegen.

In Württemberg besteht ein allgemeiner über das ganze Land verbreiteter Volksschullehrerverein, ebenso ein allgemeiner Reallehrerverein. Einen allgemeinen Verein für Präceptoren und Gymnasiallehrer giebt es nicht, dagegen bestehen locale Vereine dieser Art, an welchen auch Reallehrer sich betheiligen. Solche Vereine hat die Regierung selbst zunächst für Präceptoren schon durch einen Erlaß vom 7. Mai 1827 (Hirzel Schulgesetze S. 582 und Einleitung S. XCIX.) in Anregung gebracht. Der Studienrath spricht sich in dem genannten Erlaß dahin aus, daß vorerst die lateinischen Schullehrer auf den vortheilhaften Einfluß solcher „Conferenzen oder regelmäßigen Zusammenkünfte“ aufmerksam zu machen seien, daß aber „von der Behörde nur ermunternde und berathende Winke, zum Theil auch beschränkende Verfügungen ausgehen können, alles übrige aber der freien Uebereinkunft der Lehrer überlassen bleiben müße.“ — Infolge dieser Aufmunterung bildeten sich Vereine in allen Theilen des Landes zunächst unter den Lehrern der Lateinschulen und Gymnasien, welchen später auch die Lehrer an Realschulen, als solche in ausgedehnterer Weise gegründet wurden, beitraten. In den Jahren 1848 und 49 litten diese Vereine bedeutend noth. Die Zusammenkünfte unterblieben und die Theilnehmer giengen auseinander. Es ergiengen später wieder erneuerte Aufmunterungen von Seiten der Behörde, und es haben sich, wenn auch nicht mehr in der früheren Zahl und Stärke, wieder neue Vereine gebildet. Aehnliches besteht wohl auch an andern Orten. **Hirzel.**

Lehrerversammlungen. Versammlungen von Lehrern können nach Ursprung, Aufgabe, Zweck und Ziel, nach innerer und äußerer Organisation verschieden sein. Es fragt sich dabei, ob sie als Bestandtheil eines Gesammtschulorganismus geboten oder empfohlen oder ob sie aus völlig freiem Entschluß der Theilnehmer hervorgegangen sind; ob die Theilnahme beschränkt ist auf Lehrer einer Provinz, eines Landes, einer Nation, oder sich erstreckt auf Lehrer verschiedener Länder und Nationen, auf Lehrer einer, verschiedener oder aller Kategorien u. s. w. Wir behandeln hier nicht die periodisch wiederkehrenden Land- oder Provincialschulconferenzen von Lehrern resp. von Directoren (wie sie z. B. in Westfalen und neuerdings in Pommern bestehen), sondern nur periodisch wiederkehrende deutsche Lehrerversammlungen, deren Besuch von dem freien Ermessen der Theilnehmer abhängt und nicht auf ein Land, viel weniger auf eine Provinz be-

schränkt ist. Sie vereinigen Lehrer verschiedener deutschen Staaten, seis größerer seis kleinerer Umkreise zu gemeinsamen Verhandlungen über Gegenstände der Wissenschaft.

Der erste derartige Versuch einer Lehrerversammlung liegt in dem Vereine Norddeutscher Schulmänner vor, der durch das Lübecker Lehrercollegium veranlaßt, nach seinem sorgfältig gearbeiteten Statute auf die Theilnahme der Lehrer an Universitäten, Gymnasien, Progymnasien und Realschulen Mecklenburgs, Schleswig-Holsteins, Lauenburgs, des Fürstenthums Lübeck und der freien Städte Hamburg und Lübeck rechnete, sich aber bald weiter auch auf Hannover, Oldenburg und Braunschweig ausdehnte und von 1834 bis 1846 jährliche, zwei- bis dreitägige Zusammenkünfte gehalten hat, bei welchen nach Maßgabe der jedesmal vorliegenden Abhandlungen oder Fragen die Bildung von Sectionen gestattet war. Die höchst beachtenswerthen Verhandlungen dieser Congresse liegen in den von Lübker u. a. edirten Protocollen vor (Schleswig 1841 u. s. w.). Sie lassen auch die verschiedenen Phasen des Vereins erkennen. Schon in der dritten Zusammenkunft zu Braunschweig 1836 wurde der Antrag gestellt, sich in drei kleinere Districte aufzulösen mit allgemeinen Zusammenkünften von 5 zu 5 Jahren, da zur Begründung eines wahrhaft fruchtbaren Geistes und Charakters der Versammlungen eine möglichst stetige Theilnahme derselben Mitglieder nothwendig, aber nur bei eingeschränkteren localen Grenzen erreichbar sei. Hatte dieser Antrag auch zunächst nur den Beschluß zur Folge, daß der Versammlungsort nicht südlich der Elbe gelegt werden sollte, so wurde doch zwei Jahre darauf die Theilung des Vereins in einen cis- und transalbinischen Coetus beschlossen. Nur der erstere hat fortbestanden und 1851 den vierzehnten Congreß in Hamburg gehalten. Die Versammlungen waren anfangs theils allgemeine, in denen Themata von allgemein-pädagogischem Interesse besprochen wurden, theils Sectionsversammlungen, je nach Bedürfnis eine mathematisch-physikalische, eine geschichtliche und eine philologische. Die Aufgabe, das eigene, selbständige, freie und tiefe Leben und Streben der Schule fördern und wahren zu helfen (vgl. Wex in den Protocollen S. 55), ist der lebendigsten Theilnahme so würdig wie theilhaftig gewesen.

Lehrerversammlungen kleinerer Umkreise bestehen noch jetzt in den bald jährlichen bald halbjährlichen Congressen von Gymnasiallehrern aus Preußen, Braunschweig, Hannover, Anhalt zu Aschersleben und in dem Vereine der Gymnasiallehrer am Mittelrhein, gegründet 1857 von Classen in Frankfurt, dem langjährigen thätigen Theilnehmer des norddeutschen Vereins, berechnet auf die Theilnahme der Lehrer aus beiden Hessen, Baden, Nassau, Pfalzbaiern, Frankfurt, Württemberg, Preußen. Die Zusammenkünfte des letzteren Vereins waren bisher in Auerbach an der Bergstraße, in Biberich, Frankfurt, Mainz, Darmstadt.

Diese kleinern Vereine können in ihrer festeren Gestaltung und berechneteren Thätigkeit unmittelbarer und segensreicher wirken als die größeren. Indem sie sich in ihren engeren localen Grenzen halten und sich um einen festen Mittelpunct und Kern bilden, erhalten sie dadurch die Fähigkeit und Leichtigkeit, auf einem bekannten und öfters erprobten Terrain solche Besprechungen anzustellen, von denen, weil sie in einem inneren Zusammenhang stehen, ein wahrhafter Fortschritt und Gewinn zu erwarten ist.*) Sie können zu eng befreundeten Kreisen von Fachgenossen werden, die sich mit gegenseitigem Vertrauen und der unbefangensten Offenheit über die Interessen des Gymnasialunterrichts im allgemeinen und über ihr persönliches Wirken an den Anstalten insbesondere aussprechen. Der Austausch von praktischen Erfahrungen, die bei der Durchführung verschiedener Schulorganismen gewonnen sind, schützt die Theilnehmer vor mancherlei Experimenten, deren Sisyphus-Arbeit sonst selten erspart wird, am wenigsten dem Lehrer, der es mit seiner praktischen Fortbildung ernstlich meint.

Allgemeine deutsche Lehrerversammlungen sind außer dem Philologencongreß, der

*) Lübker a. a. O. S. 24. vergl. Mützell's Zeitschr. für d. G. W. 1852 S. 99.

unten ausführlicher behandelt wird, hervorgerufen 1) von dem Verein für deutsches Real- und höheres Bürgerschulwesen, welcher 1845 in Meißen geboren und in Mainz, Gotha, später noch 1851 in Kösen sehr zahlreich zusammenkam. Nach seinen Statuten sollen die Angelegenheiten und Interessen der Real- und höheren Bürgerschulen sowie Gegenstände aus allen Gebieten der Pädagogik, insofern sie auf das Realschulwesen eine besondere Beziehung haben, in den jährlich vom 30. Sept. bis 3. October abzuhaltenden Sitzungen zur Berathung resp. Beschlußnahme kommen. Der Verein war wohl organisirt und hat in seinem kurzen Leben viel anerkennenswerthes geleistet, namentlich viel dazu beigetragen, die unklaren Vorstellungen von dem Wesen der Realschule zu beseitigen und der letzteren eine feste Grundlage zu geben. Die officiellen Berichte, welche gedruckt erschienen sind, flößen alle Achtung vor dem regen Eifer der Gründer und Theilnehmer dieses Vereins ein; 2) von dem allgemeinen deutschen Lehrerverein, zu dessen Bildung von Dresden aus die Einladung ergangen war an alle deutschen Lehrer und Jugenderzieher „ob Ihr dem Kindlein in der Bewahranstalt die ersten Laute seiner Muttersprache lehrt oder ob Ihr mit Eurem gereiften Zöglinge den Homer und Cicero leset; ob Ihr dem Knaben das ABC aufschließt oder den Jüngling in die heiligen Hallen der Wissenschaft einführt; ob Ihr Gelehrte oder Berufsmänner bildet; ob Ihr an den erschienenen oder an einen zukünftigen Messias glaubt; ob Ihr römisch- oder deutschkatholisch Euch nennt; ob Ihr einer strenggläubigen oder freien Gemeinde angehört;“ er wurde im Herbst 1848 zu Eisenach constituirt. Dort wurde sein Zweck dahin formulirt: a) Förderung der Nationalbildung sämmtlicher Jugend deutscher Nation durch Gründung und Fortbildung einer wahrhaft deutschen Volksschule, und zu dem Behufe b) Verbrüderung aller Lehrer der verschiedenen Schulen Deutschlands. Sein wohlgegliederter Organismus mit einem leitenden Ausschusse des in den jährlichen Gesammtversammlungen gewählten Vororts an der Spitze, der mit den Ausschüssen von Landesvereinen in stetem Verkehre stand, mit einer allgemeinen deutschen Schulzeitung als dem stehenden Mittelpuncte aller Vereinsangelegenheiten, mit einer Beschlußfassung der Deputirten aller Landesausschüsse in Vereinsangelegenheiten erregte bald das Mistrauen der Regierungen, welche mit einem Verbote des Vereins in einzelnen deutschen Staaten vorschritten. In Preußen erfolgte das Verbot durch Circularverfügung vom 1. Februar 1854, also zu einer Zeit, wo der Verein als solcher längst thatsächlich aufgehört hatte und nur die jährlich wiederkehrenden allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen davon übrig geblieben waren. Die Theilnahme an denselben ist in Preußen durch Ministerialverfügung vom 5. Juli 1860 den Lehrern wieder gestattet, auch in anderen Ländern jetzt nicht mehr behindert, da der Zweck derselben sich jetzt als ein höchst anerkennenswerther, meistens auf die Pädagogik und Didaktik der Volksschule gerichteter erweist, und die befürchteten Ausschreitungen vermieden werden. Die diesjährige dreizehnte Versammlung ist im Juni zu Gera abgehalten worden unter verdienter lebhafter Theilnahme, die sich bei dem dieselbe beherrschenden Geiste voraussichtlich immer mehr steigern wird. Manche Regierungen haben, wie die österreichische, neuerdings diesen Versammlungen durch Abordnung von Deputirten ihre besondere Theilnahme zu erkennen gegeben.

3) Der Verein deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten, wie derselbe seit 1844 heißt, ist unter den zahlreichen wissenschaftlichen Wanderversammlungen nächst der Versammlung der Naturforscher der älteste in Deutschland. Er ist 1837 in den Tagen der Secularfeier der Universität zu Göttingen unter den Auspicien Alexanders von Humboldt gegründet worden, auf Anregung von Rost aus Gotha und von Thiersch aus München, welche den Plan vorher mit Göttling aus Jena und Ritschl aus Bonn besprochen hatten:*) „ein Gedanke, geboren von der Begeisterung eines

*) Vergl. Storch, der Philologenverein in Gotha. Blätter der Erinnerung. Gotha 1840 S. 7—9.

Festjubels, zündend mit der Wirkung des Moments, aber seine elektrische Kraft ungeschwächt fortpflanzend durch alle Gaue Deutschlands und über dieselben hinaus."*) Noch in Göttingen wurden die Statuten der neuen „philologischen Gesellschaft" entworfen und von 27 Theilnehmern (außer den Obigen: Kohlrausch, Lachmann, K. O. Müller, J. und W. Grimm, Dahlmann, Welcker, Pott, Meier (a. Halle), Grotefend (Vater und Sohn), Bergk, Schneidewin, von Leutsch, Ewald, Cäsar, Emperius, Ahrens, Krische, Benfey, Geffers) im Hause des Director F. Ranke unterzeichnet. Sie tragen in mancherlei Zügen das Gepräge ihrer Zeit, in welcher der Streit der Leipziger und der Berliner Schule in den bittersten Anfeindungen und den ärgerlichsten Befehdungen hell aufloderte. Als Zweck des Vereins geben sie an: § 1 a) das Studium der Philologie in der Art zu befördern, daß es die Sprachen (Grammatik, Kritik, Metrik) und die Sachen (den in den schriftlichen und artistischen Denkmälern niedergelegten Inhalt) mit gleicher Genauigkeit und Gründlichkeit umfaßt; b) die Methoden des Unterrichts mehr und mehr bildend und fruchtbringend zu machen, sowie den doctrinellen Widerstreit der Systeme und Richtungen auf den verschiedenen Stufen des öffentlichen Unterrichts nach Möglichkeit auszugleichen; c) die Wissenschaften aus dem Streite der Schulen zu ziehen und bei aller Verschiedenheit der Ansichten und Richtungen im wesentlichen Uebereinstimmung sowie gegenseitige Achtung der an demselben Werke mit Ernst und Talent Arbeitenden zu wahren; d) größere philologische Unternehmungen, welche vereinigte Kräfte in Anspruch nehmen, zu befördern. Zur Erreichung dieses Zweckes wollten die Theilnehmer nach § 2 des Statuts a) sich gegenseitig durch Rath und Mittheilung möglichst unterstützen; b) in einem schon bestehenden oder neu zu gründenden philologischen Journale Anzeigen und Beurtheilungen neu erschienener Schriften und Abhandlungen in dem oben bezeichneten Sinne niederlegen; c) in ihren umfassenderen Arbeiten nach denselben Grundsätzen verfahren und dieselben unter ihren Freunden möglichst verbreiten; d) sich an bestimmten Orten und in noch zu bestimmenden ein- oder zweijährigen Zeiträumen zu gegenseitigen Besprechungen und Mittheilungen vereinigen. Als Aufgabe dieser Versammlungen wurde § 3 bezeichnet: a) Mittheilungen aller Art über neubegonnene und eingeleitete Unternehmungen und über neue Untersuchungen auf dem Gebiete der Philologie; b) Berathungen über Arbeiten, welche zu unternehmen den Zwecken der Gesellschaft förderlich sei, und über die Mittel ihrer Ausführung; c) conversatorische Behandlung schwieriger Puncte im Gebiete der Philologie und der Methodik des Unterrichts; d) zusammenhängende Vorträge, jedoch nur über Gegenstände, über welche die Gesellschaft die Ansicht eines ihrer Mitglieder zu hören im voraus beschlossen, oder welche der jeweilige Vorstand genehmigt hat; e) Berathungen über den Ort, die Zeit und den Vorstand der nächsten Vereinigung**) und über die Puncte, welche in ihr etwa zur besondern Berathung gebracht werden sollen. Das Recht zur Mitgliedschaft an dem Vereine wurde in § 4 der Statuten folgendermaßen fixirt: Ein jeder Philolog kann der Gesellschaft als Mitglied beitreten, der dem Staate, welchem er angehört, die nöthige Gewähr seiner Kenntnisse und Gesinnungen dadurch giebt, daß er an Gymnasien oder Universitäten lehrt oder gelehrt hat oder in einem andern öffentlichen Amte steht. Auch Schulmänner, welche die übrigen Zweige des höhern öffentlichen Unterrichts, als Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie, besorgen, sind eingeladen, an den Versammlungen theilzunehmen. Sie vertreten dort die von ihnen gelehrten Gegenstände. Die Mitglieder des Vereins der Schulmänner des nördlichen Deutschlands sind eingeladen, sich auch dieser Vereinigung anzuschließen. Diese Einladung wurde persönlich durch Thiersch dem damals in Kiel tagenden Vereine überbracht (vergl. Verhandlungen des Vereins Norddeutscher Schulmänner. Schleswig 1841 S. 53). Sie hatte aber nicht die gewünschte Folge.

*) Worte von Ritschl bei der Eröffnung der Bonner Versammlung S. 8.

**) In Ulm wurde eine Vorberathung durch ein aus den anwesenden praesides und weiter Zugezogenen beschlossen, deren Resultat zur Beschlußnahme vorzulegen sei. Vergl. Verhandl. S.

Unter der Herrschaft dieses Statuts sind die ersten zehn jährlichen Versammlungen gehalten worden von 1838 bis 1847 in Nürnberg, Mannheim, Gotha, Bonn, Ulm, Cassel, Dresden, Darmstadt, Jena und Basel, unter stets steigender Theilnahme, wenn auch anfänglich beargwöhnt, so daß Thiersch in der Eröffnungsrede zu Nürnberg ausdrücklich glaubte erklären zu müßen, daß hier nichts als Friedsames und Wissenschaftliches behandelt und erstrebt werde, was jedem Staate, welches auch die Formen seiner Verwaltung seien, und jedem Alter sich heilsam erweise. Eine wirkliche Verweigerung der Erlaubnis zur Abhaltung der Versammlungen trat weder damals noch später ein, mochte auch eine deutsche Regierung sich minder zuvorkommend als die andere zeigen. Daß die „philologische Gesellschaft" als eine Wanderversammlung, die bald im Süden bald im Norden Deutschlands unter vielfältigem Wechsel der Theilnehmer tagte, kein organisch gegliedertes Ganzes bilden könne, ergab sich bald; die der dritten Versammlung gestellte Aufgabe, einen allgemeinen Lehrplan für die gelehrten Schulen Deutschlands zu entwerfen und zu beschließen, war schon deshalb unausführbar. Auch von der Gründung eines eignen Journals mußte abgesehen werden; aber sonst wurde in der Erweiterung und Vervollkommnung der Wissenschaft, in der Förderung ihres wohlthätigen Einflusses auf das Leben, mithin in einer ernsten Aufgabe der Hauptzweck des Vereins erkannt, und man war bestrebt, nicht nur die Wissenschaft, deren Namen der Verein trägt, sondern „durch sie alles, was in dem Leben der Menschen groß und edel ist, zu fördern und zu beleben im Geiste der Wahrheit und Eintracht" (Jacobs). Gemeinsame größere philologische Unternehmungen wurden angebahnt, wie 1839 Hauber von Maulbronn zur Herausgabe der wichtigeren Mathematiker aufforderte, Haase von Breslau 1840 die Bildung eines Vereins veranlaßte*) zu zweckgemäßer Ausbeutung ausländischer Bibliotheken durch junge von dem Vereine besoldete Philologen u. a., freilich mit zweifelhaftem Erfolge; nicht minder fanden die Ehrenmedaillen auf Creuzer, Reiz, Jacobs, Niebuhr, O. Müller, auch die Fr. A. Wolf und Lachmann zu errichtenden Monumente hier ihre erste Anregung und Unterstützung.

Erst in Darmstadt 1845 schienen Parteibestrebungen dem Vereine gefährlich werden und das naturgemäße Band zwischen der wissenschaftlichen Philologie und der Gelehrtenschule lösen zu sollen. Thiersch war leider nicht zugegen. Er hätte vielleicht den Verein leichter über die ihm drohende Gefahr hinübergeführt, da er schon in Nürnberg rein-philologische, philologisch-methodologische und pädagogische Fragen als gleichberechtigt im Congreß proclamirt hatte. Es war öffentlich gerügt worden, daß ein schon zu Mannheim gestellter Antrag, auch die höhern Bürgerschulen in den Kreis der Berathungen zu ziehen, verworfen worden war; daß didaktisch-scholastische Besprechungen in den Versammlungen weniger gern gesehen, auch wohl gar nicht zugelassen wurden; daß unbeachtet blieb, wie die Schulmänner neben der Pflege philologischer Wissenschaft als ihre Hauptaufgabe anerkennen müßten, als Lehrer und Erzieher, als Bildner der ihnen anvertrauten Jugend thätig zu sein.**) Hatte damals die Zeit der Köchly'schen Gymnasialreform entschieden zur Klarheit gebracht, daß das öffentliche Unterrichtswesen in Bezug auf Lehrmittel, Lehrumfang und Lehrziel ins Schwanken gerathen war, daß selbst die einfachsten Grundfragen über die formelle oder materielle Aufgabe der Jugendbildung und über die verschiedenen Bildungswege beider Richtungen sich immer mehr zu verdunkeln anfiengen, daß die große Mehrzahl der Lehrer sich über Werth und Methodik der Unterrichtsmittel in Unklarheit befand, so konnte die Forderung der Schulmänner, welche stets den bei weitem größten Bestandtheil der Versammlungen ausmachen werden, nicht unberechtigt erscheinen, daß der Verein seine Verhandlungen mehr als bisher auf Gegenstände des Schulwesens

*) Verhandl. von Gotha S. 77.

**) Mager hat in der Pädag. Revue 1846 S. 82 am schroffsten diese und andere Anklagen ausgesprochen.

ausdehnen und dadurch der eben mit der Stiftung eines besonderen jährlichen Congresses für deutsches Real- und höheres Bürgerschulwesen (s. oben) beginnenden Lostrennung des Lehrerstandes der Mittelschulen vorbeugen möge. Trotz scharfen Widerspruchs kam es in Darmstadt zu dem Beschlusse, daß neben den gelehrten Sitzungen der Gesammtversammlungen besondere Sitzungen einer pädagogischen Section*) eingerichtet und daß zu dem nächsten Congresse auch die wissenschaftlich gebildeten Realschulmänner eingeladen werden möchten. Das Letztere wurde durch das Präsidium der nächstjährigen Versammlung zu Jena unter nachträglicher Billigung derselben (Verh. S. 21) nicht ausgeführt, „weil das Statut des Philologenvereins ja neben den Philologen auch alle wissenschaftlich gebildeten Reallehrer als ebenbürtige Theilnehmer der Versammlungen bezeichne, demnach eine namentliche Einladung der letzteren mehr wie eine beabsichtigte Kränkung derselben ausgesehen haben würde;“ „wir erscheinen alle unter der Losung der Wissenschaft und sind alle ebenbürtig in dem Streben für wissenschaftliche Bildung.“ Es würde auch, nach Röders Eröffnungsrede der Realistenversammlung zu Mainz 1826 zu schließen, der Einladung keine Folge gegeben worden sein,**) weil „die Philologenversammlung in der Mischung von akademischen Philologen und Gymnasiallehrern, in den Sectionen für orientalische und abendländische Alterthumswissenschaft so wesentlich vom Realschulwesen verschiedene, zum Theil divergirende Elemente, Tendenzen und Sympathien umfasse, daß, so lange nicht Geschichte und bessere Einsicht die Gleichstellung und Zusammengehörigkeit vermittelten, die Angelegenheit der Realschulmänner wahrscheinlich auf die Seite gedrängt, mitunter nur wie ein Stiefkind geduldet werden, nicht aber in ihrer vollen Berechtigung und ungestört daselbst Aufnahme und Entwicklung finden würde“***). Die Hoffnungen, welche Rost 1847 in Basel erregte (vergl. Verhandlungen S. 74), die Realschulmänner wollten ihre abgesonderten Versammlungen einstellen, sich wieder den Philologen anschließen und so die Gründung eines allgemeinen deutschen Lehrervereins von Humanisten und Realisten anbahnen, giengen nicht in Erfüllung. Erst nachdem der Realschulmännerverein wieder eingegangen ist, haben sich frühere Theilnehmer desselben auch wieder bei den Philologencongressen eingefunden, so daß in Altenburg 1854 und in Breslau 1858 selbst Thesen in Bezug auf das Realschulwesen aufgestellt werden konnten, die aber nicht zur Verhandlung kamen.

Die pädagogische Section ist seitdem ein berechtigter Bestandtheil der Philologencongresse, wenn auch in Basel dieselbe wieder in Frage gestellt und nur durch Selbsthülfe der Betheiligten eröffnet und erhalten wurde. Auch später hat noch mancher der Gründer des Vereins es nicht über sich vermocht, derselben ein wohlwollendes Auge zuzuwerfen, wenn sie versuchte, Wissenschaft und Bestrebungen des Schulmannes mit dem Leben und dessen verschiedenen Richtungen in immer genauere Verbindung zu setzen. Bei der neuen Redaction der Statuten des Philologenvereins in Berlin 1850 ist in § 5 bestimmt: der Verein hat dreierlei Versammlungen, 1) allgemeine philologische und 2) Sectionsversammlungen, a) für die Behandlung pädagogisch-didaktischer Gegenstände; b) Section der Orientalisten, welche sich bereits seit 1844 dem Vereine angeschlossen hatten. Es muß ausgesprochen werden, daß die Verhandlungen der pädagogischen Section zu den lebendigsten und interessantesten, auch fruchtbringendsten gehören†), daß manche derselben nicht ohne dauernden Einfluß auf maßgebende

*) Auf eine solche hatten Bäumlein und Schmid schon in Ulm hinausgewollt: damals verzeichneten sich in die aufgelegte Liste nicht genug Mitglieder. Verhandl. S. 7.

**) Mager hatte vorgeschlagen, die Reallehrer sollten ihren Congreß nach Jena neben den Philologenverein legen und diesen dadurch sprengen. Ueber andere materielle Ueberschwenglichkeiten vergl. Jahn in s. Jahrb. 1846. 48, 1 S. 89.

***) Vergl. den officiellen Bericht über die Mainzer Reallehrerversammlung. Leipzig, Teubner 1847 S. 4.

†) Vergl. auch Foß im Schlußworte der Verhandlungen der pädag. Section zu Altenburg.

Kreise geblieben sind, daß sie ein beredtes Zeugnis für den unter den deutschen Schulmännern wirkenden Geist abgelegt haben. Ihre Beschlüsse und Verhandlungen über den obligatorischen Gymnasialunterricht im Griechischen, über die Beibehaltung des lateinischen Aufsatzes, über die Maturitätsprüfungen, über den Turnunterricht und die Privatstudien, über die Programme, über den christlichen Charakter der Gymnasien sind rühmliche Zeugnisse ihrer Thätigkeit, für welche freilich überall nur eine kleine Spanne Zeit übrig gelassen wurde. Die in Berlin für die pädagogische Section beschlossene Geschäftsordnung (Verhandl. S. 111) ist dort auch begraben.

Das Berliner Statut hat den § 2 der Göttinger Statuten dahin geändert: „der Verein versammelt sich jährlich einmal auf die Dauer von vier Tagen an einem vorher zu bestimmenden Orte", hat § 3, d, unter Wegfall von c so formulirt „zusammenhängende Vorträge und Besprechungen theils über den Inhalt dieser Vorträge, theils über ausgewählte Fragen und Aufgaben, welche einige Monate vor der Versammlung durch das erwählte Präsidium derselben bekannt gemacht werden"; hat den § 4 so gefaßt: „ein jeder Philolog und Schulmann, welcher durch bestandene Prüfungen, durch ein öffentliches Amt oder durch literarische Leistungen dem Vereine die nöthige Gewähr giebt, ist zur Mitgliedschaft berechtigt". In Hamburg 1855 ist ein neuer § hinzugekommen, wonach zur Bestreitung der Bureaukosten von den jedesmaligen Theilnehmern an einer Versammlung ein entsprechender Beitrag erhoben werden soll. In Braunschweig ist 1860 zur Ausführung des Statuts, welches rechtzeitige Veröffentlichung der Gegenstände der Verhandlung wünscht, nach der bittern langjährigen Erfahrung, daß die Mitglieder des Vereins immer weniger zu Vorträgen bereit seien, wie denn in Braunschweig nur ein solcher vorher angemeldet war, die Ernennung eines Comités von Gelehrten aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands beschlossen worden, die in ihren Kreisen für Beschaffung von Vorträgen zur Förderung der Vereinsinteressen thätig sein und sich desfalls mit dem Präsidium in Verbindung setzen sollen. In Frankfurt endlich (1861) hat man eine Commission ernannt, welche für die diesjährige Versammlung zu Augsburg Vorschläge zu einer Reorganisation der Statuten vorbereiten soll und zwar im Anschluß an den weiter gefaßten Beschluß, die Vertreter der deutschen Philologie als Mitglieder des Congresses aufzunehmen*). Es war in Frankfurt die zwanzigste Versammlung, da wegen der ungünstigen Zeitläufte 1848, 1849, 1853 und 1859 die Congresse ausgefallen waren. Seit Basel wurde getagt in Berlin (1850), Erlangen, Göttingen, Altenburg (1854), Hamburg, Stuttgart, Breslau, Wien, Braunschweig, Frankfurt a. M. Eine archäologische Section, deren Bildung in Berlin versucht und organisirt wurde, ist in Hamburg und Stuttgart in Thätigkeit gewesen; der Versuch, in Jena eine Section für neuere Sprachen zu errichten, scheiterte an dem Mangel an Theilnehmern.

Der Verein der Philologen, Schulmänner und Orientalisten ist seiner statutarischen Aufgabe treu geblieben und hat nicht zu unterschätzende Erfolge aufzuweisen. Er hat die Stellung und Würde der Philologie als der Trägerin gründlicher Wissenschaft, er hat die Bedeutung der classischen Studien als eines vorzüglichen Mittels geistiger Stärkung und höherer Bildung gewahrt gegenüber den zahllosen Angriffen der letzten Decennien. Die würdige Haltung seiner Congresse, der Freimuth und der sittliche Ernst, der Anstand**), mit welchem auch die lebendigsten Debatten geführt worden sind, die pietätsvolle Verehrung der großen Meister, vorliegend in den Adressen an G. Hermann, Fr. Jacobs, A. Böckh, A. W. v. Schlegel, Thiersch, Lobeck,

*) Thiersch in der Allg. Zeit. 1844 Nro. 295 Beil. S. 2355 wies schon darauf hin, daß die beiden Grimm unter den Stiftern des Vereins stehen, die Verbindung der deutschen Philologie also bereits im Geiste und Sinne des Vereins liege.

**) Beweise des Gegentheils sind registrirt von Jahn in seinen Jahrb. 1846, Bd. 48 S. 95; auch in den Verhandl. von Dresden.

Mitscherlich und in der pia memoria auf die abgeschiedenen Bannerträger und Freunde des Vereines; dies und vieles andere hat die Achtung vor der Pflege echter Humanität gefördert und den Wahn widerlegt, daß die Philologie, obwohl mit dem Namen der Humanität geschmückt, doch nur ein Arsenal der Zwietracht sei*), zumal jetzt auch der Ton in den Streitschriften ein anderer geworden und Grobheit und Gemeinheit selbst im Gewande der feinsten Latinität für unanständig gelten. In den gedruckten Vorträgen und Verhandlungen der Congresse liegt ein beredtes Zeugnis des wissenschaftlichen Geistes vor, der in seinen Mitgliedern lebt, und der Mannigfaltigkeit ihrer Studien und Bestrebungen, wenn auch nicht alle Redner sie so praktisch zu machen verstanden, wie Thiersch, dessen Vortrag in Dresden über wissenschaftliche Militärerziehung**) ein Muster bleibt. Die Eröffnungsreden der Congresse werden als reichliche Quellen der Culturgeschichte zur Geltung kommen, da sie die Strömungen der jedesmaligen Zeit an der Stirne tragen, mögen sie als Schutzreden für die classische Philologie gegen die Halbwisser und Halbgelehrten, „die zwitterhaften Wesen zwischen Gelehrten und Politikern", gegen die kirchlichen Zeloten und ihre Nachbeter auftreten, oder wie in Göttingen 1852 ein treffliches Exposé über die Fortschritte geben, welche in den Hauptgebieten der philologischen Wissenschaft innerhalb eines eben verflossenen Zeitraums gemacht sind, oder mögen sie den Schulmännern das Gewissen schärfen, die zahlreichen Anklagen wohl zu bedenken, daß die naturgemäße und gesunde Entwicklung des jugendlichen Geistes gestört sei, also die Humanitätsstudien für Geist und Herz des heranwachsenden Geschlechts fruchtbringender und zinstragender zu machen, oder mögen sie dazu auffordern, das naturgemäße Band zwischen der wissenschaftlichen Philologie und der Gelehrtenschule wieder enger zu knüpfen. Die Congresse haben durch die öffentlichen Verhandlungen, noch mehr vielleicht durch den Gedankenaustausch in kleineren Kreisen belehrend, sie haben durch die erquickenden und erfrischenden Genüsse des traulichen Zusammenseins mit Menschen gleicher Bestrebungen, gleichen Berufs wohlthätig gewirkt, manchen vor Einseitigkeit und Ueberschätzung des eigenen Wissens bewahrt, ihm den finstern Ernst und die kalte Grämlichkeit aus der Schulstube verscheucht, zu lebendiger Thätigkeit in Wissenschaft und Amt angeregt, und manche Begeisterung dafür entzündet, nicht bloß die in der Zeit der Barbarei zerstörten Burgen der alten Bildung wieder herzustellen und ihre Tempel zu schmücken, sondern sie auch fort und fort im ehrlichen Streite gegen ihre Feinde zu vertheidigen.***) Der heitere, einträchtige, in Form und Gehalt erquickliche persönliche Verkehr in den Festtagen, „den Olympien und Pythien der deutschen Philologen" †) ruft alte Freunde herbei zur Auffrischung der Erlebnisse der Vergangenheit, stiftet neue Bündnisse, einigt die strebenden Jünger mit dem alten Meister in wärmerem Gefühle als auf dem literarischen Markte und in schriftlichem Verkehr. Aber auch ein unerschütterliches Zeugnis von der Einheit des deutschen Vaterlandes auf dem Gebiete des Geistes haben die Congresse abgelegt, bis jetzt gottlob! nicht gestört von irgend welchem politischen Hader des Nordens und Südens, noch weniger von dem unglückseligen Glaubenshader, der die Menschen verwirrt und von einander abwendet; sie haben dazu beigetragen, „das Band der Gemeinsamkeit als Philologen und als Deutsche durch Besprechung der allgemeinen Verhältnisse der Wissenschaft und des Unterrichts und durch Verhandlung besonderer Gegenstände enger zu knüpfen;" ††) sie haben, wo es nöthig war, in und außer den Versammlungen offenes Zeugnis abgelegt von diesem Gefühle der Zusammengehörigkeit, von dem

*) So Jacobs in Gotha (vergl. Verhandl. S. 117).

**) Vgl. seine eigene treffliche Relation in der Beilage der Augsb. Allg. Zeitung 1844. Nro. 295. Das damals als Schulmeister-Phantom Verschrieene hat sich inzwischen überall mehr oder weniger Bahn gebrochen.

***) Thiersch in den Erlanger Verhandl. S. 68.

†) Haase in der Breslauer Eröffnungsrede.

††) Böckh in der Eröffnungsrede des Berliner Congresses S. 16.

Gefühle für Größe und Ehre des Vaterlandes, ein Zeugnis, das um so schwerer wiegt, als es von den Lehrern der deutschen Jugend und ihren Erziehern ausgeht. Steht auch der erhebende Beschluß der Berliner Versammlung in Sachen Schleswig-Holsteins (S. 30 der Verhandl.) auf Antrag von Jac. Grimm vereinzelt da, sind auch nicht viele Ausbrüche des patriotischen Festjubels wie in Göttingen 1852 erfolgt, es giebt der Beweise genug eines in der Gemeinschaft sich entzündenden Selbstgefühls einer durch den Austausch der Ideen sich erfreulich entwickelnden Rüstigkeit und thatkräftiger Gesinnung, eines lebendigen Bewußtseins, Bildner des einen und desselben ethischen Lebens, Organe des einen Geistes der Humanität bei der heranwachsenden Jugend, eng zu einem großen gemeinsamen Zwecke verbundene Mitarbeiter an der einen Schule des großen deutschen Volks zu sein. Möge dieser Geist dem Vereine fort und fort innewohnen, und mit ihm der Geist des Friedens, welchen Fr. Jacobs in Mannheim dem Vereine als sein Vermächtnis hinterlassen sehen wollte.

In der geschilderten Weise wird der Philologenverein auch für die Zukunft segensreich wirken, wenn der Geist der Stifter auf die Epigonen übergeht. Es kann derselbe aber ohne Frage noch fruchtbringender für die öffentlichen Interessen werden und muß es, wofern er nicht von anderen Congressen, deren Stiftung in eine politisch freiere Zeit gefallen ist, überflügelt werden soll. Die Reorganisation des Statuts, welche in Aussicht genommen ist, wird dazu den Weg bahnen können, weshalb es gestattet sein mag, hier laut gewordene Wünsche und Hoffnungen in Bezug darauf niederzulegen.

Unter den Reorganisationsentwürfen nimmt der vom Dir. Jacob in Lübeck schon 1838 in Nürnberg durch Roth kundgegebene, 1840 in einem Briefe an Fr. Jacobs niedergelegte, der das erstemal nur kurz erwähnt, das letztemal bis auf weiteres zu den Acten genommen wurde, die oberste Stelle ein.*) Derselbe wollte eine zusammenhängende Thätigkeit der Versammlungen erzielen und damit größere Erfolge. Zu diesem Ende sollte sich der Verein in einigen seiner Mitglieder, die durch Gesinnung und pädagogische wie wissenschaftliche Leistung hervorragten, für permanent erklären. Der so aus Universitäts- und Gymnasiallehrern gebildete Ausschuß sollte auf Bildung kleinerer Vereine, „klein genug für regelmäßige Theilnahme seiner Mitglieder, groß genug zu mannigfaltiger geistiger Belebung," hinwirken, den letzteren auf Grund der von jedem an ihn einzusendenden Protokolle Gegenstände zur Berathung vorschlagen, welche besonders zeitgemäß erscheinen müßten, und alle drei Jahre eine Generalversammlung aller Vereine berufen zu gemeinsamer Berathung bestimmter zeitgemäßer, ein Vierteljahr vorausbezeichneter Gegenstände. Durch bedeutende Stimmenmehrheit erzielte Beschlüsse dieser Generalversammlungen sollten für jedes Mitglied des Vereins bindende Kraft haben.

Es dürfte sich empfehlen, diesen wohldurchdachten Vorschlag, nur mit Uebergehung des letzten Puncts, zunächst wieder in Erwägung zu ziehen, nachdem ähnliche Organisationen anderer Vereine sich als lebensfähig gezeigt haben. Die Zeit ist eine andere geworden: es wird den Verein nicht anrüchig machen, wenn er die Keime seiner ursprünglichen Verfassung jetzt zur Entwicklung bringt. Die Mitgliedschaft eines wohl gegliederten **Vereins** muß von der zufälligen Anwesenheit auf einer **Versammlung** unterschieden werden. So kann der Verein eine Bedeutung für das gesammte deutsche Schulwesen erhalten, die um so ersprießlicher sich gestalten mag, je ernster an die Lösung der Aufgabe gegangen wird, je bereitwilliger sich zu der letzteren die tüchtigsten Glieder des Lehrstandes der Universitäten und Gymnasien finden lassen. Fehlt auch Thiersch, mit dessen verminderter Theilnahme an dem Vereine dieser eine einseitigere Richtung unzweifelhaft genommen: bestehenden Vorbildern werden auch andere nachzueifern verstehen. Auch der Juristenverein läßt eben auf die Bildung kleinerer Vereine in den einzelnen deutschen Staaten und Landschaften hinwirken, um

*) S. Verhandl. von Gotha S. 122. 43. von Nürnberg S. 3.

das Interesse an seiner Aufgabe zu steigern und eine immer bessere und umsichtigere Lösung derselben zu erzielen. Hätte ein solcher Verein bereits 1848 sein gewichtiges Votum in die Wagschale legen können, wie manche beschämende Debatte, wie manche Majoritätsbeschlüsse kleinerer Kreise würden der philologischen Welt erspart worden sein. Aber auch manche Regierungsverordnung würde hervorzutreten gezögert haben, in größeren und kleineren Staaten Deutschlands, z. B. die directe oder indirecte Ausmerzung des Griechischen aus den obligatorischen Lehrgegenständen des Gymnasiums, die Ueberhäufung der Lehrpläne mit allen möglichen schönen und nützlichen Lectionen, die erschwerenden und erleichternden Modificationen der Maturitätsprüfungen, so wie der Prüfungen für die Lehramtscandidaten, mit denen eine deutsche Regierung der andern nachhinkt. Einem solchen Vereine wäre ein kräftiges Entgegentreten gegen verderbliche Zeitrichtungen möglich, sei es in der Wissenschaft oder in der Gesittung der Jugend und ihrer Lehrer; das Votum eines solchen Vereins würde von nachhaltiger Wirkung auch bei Anträgen sein, wie ein solcher eben jetzt im Wiener Reichsrath von Kupr gestellt ist (vgl. die treffliche Widerlegung durch Dietsch in seinen Jahrbüchern 1862). Hier wäre die Stätte für commissarisch vorbereitete Verhandlungen über die Vermittlung der Gymnasial- und Universitätsstudien, über die Ziele des Gymnasiums und die daran anzuknüpfenden Anfänge der Universität, über die Organisationen der höhern Schulen und deren gemeinsamen Unterbau, über den Werth der einzelnen Turnsysteme, welche in Deutschland zur Geltung kommen wollen, zu deren gerechter Würdigung politischer Parteieifer nicht kommen läßt, über die Bedingungen, unter welchen die Maturitätszeugnisse in allen Staaten gleiche Berechtigung verdienen, über die Einführung einer allgemeinen deutschen Orthographie u. s. w. Auch die Berathung eines allgemeinen Lehrplans für deutsche Gymnasien in seinen Grundzügen, welche früher dem Philologencongreß als Aufgabe gestellt war und von der Thiersch in Gotha 1840 meinte, daß sie nur in der damaligen Krisis des ganzen Schulwesens und in der Beschaffenheit nicht weniger Lehrstoffe, bei denen man noch nicht über die Versuche hinausgekommen sei, zurückgestellt werden müße, würde dann vorgenommen werden können. Vor einem den Regierungen auszusprechenden Wunsche, sämmtlichen Lehrern die Theilnahme an den Congressen durch die Bestimmung der Zeit für die Herbstferien zu ermöglichen, würde man sich dann auch nicht mehr so scheuen, wie in Jena (S. 18 der Verhandl.). Mit der erhöhten Bedeutung des Vereins und der von dem Ausschuß desselben zur Behandlung auf den Congressen gestellten Fragen würde auch die Theilnahme an den letzteren Seitens der Bannerträger der Philologie und Pädagogik sich wieder steigern, würden auch die Vertreter der Schule in den Regierungskreisen den Versammlungen und den infolge tiefer gehender, umfassender Discussion gefaßten wohlerwogenen Beschlüssen eine größere Aufmerksamkeit zu schenken so bereit wie verpflichtet sein, würde ein neuer Baustein zur Einheit des deutschen Vaterlandes gelegt werden, der wahrlich! nicht zu den unwesentlichen gehören würde. Denn die Einheit Deutschlands liegt zunächst in der Uebereinstimmung alles Materials, das auf das deutsche Leben einwirken kann. Die große Zahl der Fragen über die Organisation des höhern Schulwesens, welche in den Jahren der politischen Wirrnisse aufgeworfen wurden, ist von der Partei bloß zurückgelegt bis auf gelegenere Zeiten.

Aus einer solchen Organisation des Vereins würden sich die Bedingnisse der Mitgliedschaft leichter ergeben. Alle Vertreter des höheren Unterrichts auf Universitäten, Gymnasien und den diesen gleichstehenden Anstalten, also auch die Lehrer der exacten Fächer, der neuclassischen Sprachen, der Geschichte und Geographie müßen wieder als zur Mitgliedschaft berechtigt gelten und gegen den immer noch bestehenden, wie oft auch bekämpften Verdacht der Misachtung Seitens der Philologen geschützt werden. Die Göttinger Fassung des Statuts war ohnehin darin besser als die Berliner. Die Einrichtung der Versammlungen würde gleichfalls wohl danach zu ändern sein; zunächst rücksichtlich der Periodicität derselben — die jährliche Wiederkehr ist zu bean-

standen, schon wegen der großen Zahl von Wanderversammlungen —; sodann betreffend die statutarische Zulassung von Sectionen*), welche ausschließlich von Zahl und Neigung der Fachgenossen abhängig sein sollten, und die Gewährung von ausreichender Zeit und geeigneten Räumlichkeiten für dieselben**); weiter betreffend die Festlichkeiten u. dergl., welche zu einer angemessenen Einfachheit zurückzuführen sind, damit die Versammlungen bereitwilligere Aufnahme finden, auch durch Hinwegräumung der für Würde und Anstand gefährlichen Klippen vor nachträglichen Nackenschlägen und gegründeten oder ungegründeten Beschuldigungen gesicherter sind als bisher. Döderlein und Hand haben in den Eröffnungsreden zu Erlangen und Jena bereits (S. 10 resp. S. 14 der Verhandlungen) diesem Gefühle Ausdruck gegeben; eine *δόσις ὀλίγη τε φίλη τε* muß wieder mehr zu Ehren kommen gegenüber von Zusammenkünften, wo *ἄνω καὶ κάτω ἅπαντα*; endlich die Zeitausnutzung der Congresse muß eine berechnetere werden d. h. nicht etwa, es soll die Zahl der Verhandlungen und Genüsse gesteigert und damit die Hetze statutarisch werden, welche ein Feind der deutschen Gemüthlichkeit ist und die ruhigen Besprechungen, den persönlichen Verkehr, namentlich insofern er wissenschaftliche Bestrebungen fördern soll, durch die Zeitbedrängnis unmöglich macht; es sollen vielmehr nur kürzere Vorträge, die mehr anregen als belehren wollen, als willkommen bezeichnet werden, nur wenige aber interessante Fragen zur Debatte kommen, deren Auswahl wohl überlegt und einem Ausschusse überantwortet werden, nicht aber von einer nichtssagenden Entscheidung der Versammlung, noch weniger von der etwa disponibeln Zeit oder von der Reihenfolge der Anmeldungen abhängen soll. Auch hierüber ist schon so viel geredet und beschlossen von dem ersten bis zu dem letzten Congresse***), aber es bleibt eben beim Alten, weil kein leitender Ausschuß die Sache in die Hand nimmt und die Versammlungen in keiner organischen Verbindung und Uebereinstimmung stehen, die letztere bisher höchstens von langjährigen thätigen Theilnehmern, wie Eckstein, unterhalten wurde. Dieser Ausschuß würde auch für frühzeitige Veröffentlichung der zur Verhandlung bestimmten Themata sorgen, wie das bei andern neueren Vereinen geschieht. Auch die allgemeine deutsche Lehrerversammlung ist darin dem Philologenverein längst vorausgeeilt, wie auch darin, daß sie bei ihren Versammlungen eine Ausstellung von empfehlenswerthen Lehrmitteln und Schulutensilien veranstaltet. Es wäre wohl auch an der Zeit, eine Geschäftsordnung zu vereinbaren, welche vor allem die meistens viel zu wenig gewürdigte und gelohnte Mühwaltung des Präsidiums erleichterte und auf mehrere Schultern lüde und dessen Befugnisse — bisher *ἄγραφοι νόμοι* — genauer formulirte und mehr ausdehnte, namentlich auch bezüglich der Leitung der Debatten und der Aufrechthaltung der Ordnung. Auch die Aufgabe der Secretäre würde dann eine andere werden, die vielleicht nicht mehr so schmerzlich die Berichterstattung vermissen ließe, welche in den ersten Jahren Thiersch für die A. A. Zeitung zu übernehmen pflegte. Sie hielt das

*) Thiersch schrieb Beil. der Allg. Zeit. 1844 Nro. 295: „Allerdings ist zu wünschen, daß das Beispiel der orientalischen Philologen Nachahmung finde, und auch andere Zweige der Wissenschaft sich zu besonderen Abtheilungen vereinigen". Er wies auf die deutsche und auf die romanische Philologie, auf die Vertreter der exegetisch-historischen Theologie und der Archäologie hin. Die Einheit des Ganzen werde dabei nicht gefährdet.

**) Der Germanistencongreß könnte mit seinem Statut in der Lübecker Fassung zum Muster dienen. Vergl. Verhandl. I S. 145. II S. 53. Vergl. auch Döderlein in den Verhandl. des Berliner Congresses S. 97, Hand in denen von Jena S. 16.

***) Vergl. besonders die Verhandl. von Nürnberg, Gotha, Ulm, Dresden, Berlin, Hamburg, Erlangen. In Ulm war beschlossen, die erste Hälfte jeder öffentlichen Sitzung zu Vorträgen, die zweite zur freien Discussion über diese Vorträge und über ausgewählte Fragen und Aufgaben zu bestimmen (S. 48 der Verhandl.). In Jena riß man das wieder um, „da keiner Versammlung die Befugnis zustehe, einer folgenden Vorschriften für die innere Oekonomie derselben zu machen, vielmehr einer jeden vollkommne Autonomie hierin zustehe." (!) (S. 2 der Verhandl.)

Interesse nicht bloß der Fachgenossen wach. Manches, was nicht wohl in die Geschäftsordnung kommen kann, aber dennoch zum Gelingen des Ganzen beiträgt, würde weiter als unmaßgebliche Instruction für das Festcomité aller Congresse zum Ausdruck gelangen müßen; denn wenn eine Versammlung als verfehlt bezeichnet wird, so ist eben Misbehagen auf allen Seiten, auch bei denen, die das Beste beabsichtigt. Es sollte jedenfalls der Präses der letzten Versammlung der dritte Präses der folgenden sein und seine Erfahrungen zur Geltung bringen können. Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß durch irgend welche Erhöhung des in Hamburg beschlossenen Geldbeitrags der Theilnehmer an den Versammlungen, sowie durch Fixirung eines jährlichen Beitrags der Vereinsmitglieder unter gleichzeitiger Beschränkung der Bureaukosten und der mancherlei „freiwillig-gezwungenen" Beiträge auf das Nothwendigste (auch die jährliche Publication der Verhandlungen statt eines Auszugs aus den Protocollen dürfte unnöthig erscheinen), eine Geldsumme zur Disposition des Vereins gestellt werden würde, zur Verwirklichung gemeinsamer Interessen und zur Förderung von Unternehmungen, deren Ausführung bisher gerade an dem Geldpuncte trotz aller statutarischen Bestimmungen zu scheitern pflegte.

Möge die in Frankfurt gewählte Commission nach Mitteln suchen weniger oder mehr durchgreifender Art, wie der Philologenverein eine der Zeit und ihren Bedürfnissen mehr entsprechende Organisation erhalten könne. Eine glückliche Lösung dieser Aufgabe wird von allen aufrichtigen Freunden des Vereins dankbar begrüßt werden.*)

C. G. Firnhaber.

Lehrerwahl. Vrgl. die Artikel Anstellung und Besetzungsrecht. Die Bestimmung der deutschen Grundrechte § 26, daß der Staat unter gesetzlich geordneter Betheiligung der Gemeinden aus der Zahl der Geprüften die Lehrer der Volksschule anstellen solle, hatte zum Ziele, einestheils den Gemeinden, welchen ihr naturwüchsiges Recht einer Mitwirkung bei der Anstellung ihrer Lehrer durch die Regierungen entzogen ist, dies Recht wieder zuzuwenden, anderntheils diese in den meisten deutschen Staaten noch bestehende Mitwirkung gesetzlich zu ordnen und so zu regeln, daß alle Interessenten der Schule ihre gebührende Berücksichtigung finden. In Bayern und Nassau sind die Ständeversammlungen, je bereitwilliger sie gewesen, die Verbesserung der äußeren Lage

*) Herbart setzte keine große Hoffnungen auf größere Lehrerversammlungen; er sagt in einer interessanten kleinen Abhandlung über pädagogische Discussionen (Werke XI. S. 415—418), es sei dem Wachsthum der pädagogischen Wissenschaft gefährlich, wenn viel über Pädagogik geplaudert werde. „In der Demokratie und bei Revolutionen fragt man viele nach ihrer politischen Meinung; darum erhebt sich die Willkür und die Einbildung statt der gesunden Ueberlegung. In den Wissenschaften und so auch in der Pädagogik ist kein Raum für die Willkür". Die pädagogische Discussion könne nur dann Nutzen gewähren, wenn erstlich Principien allgemein zugestanden seien, von welchen aus die Gründe entwickelt und geprüft werden können, Principien theils über die Endabsicht der Erziehung und des Unterrichts und über den Zweck der Stiftung der Schulen. die von tieferen Principien über den Werth des Menschen, den Beruf des Bürgers abhängen, theils über die Bildsamkeit des Menschen (wer z. B. meint, was den Helden und den Weisen Griechenlands an pädagogischen Hülfsmitteln gefehlt habe, das sei unnütz: der wird einen andern nicht belehren, der die Bildsamkeit des Menschen in der menschlichen Natur selbst nach ihren allgemeinen Hauptgrundzügen gegründet findet und das Aeußere für etwas mitwirkendes hält, wobei der Mangel des einen oft Ersatz im andern findet 2c.); wenn nur diejenigen eine Stimme verlangen, welche pädagogische Erfahrung haben und zwar gemacht an verschiedenen Altersstufen, an lange beobachteten Subjecten und mit Rücksicht auf die verwandten Möglichkeiten neben dem Wirklichen; wenn nicht mehrere disputiren, als sich einander gegenseitig hinreichend erklären können („Wenn die Zahl so groß ist, daß entweder einer vorlaut werden muß, oder jeder nur wenige Worte reden darf, damit andere auch zum Worte kommen: so entstehen Misverständnisse aus den ungenügenden Aeußerungen und Verdruß über falsche Auslegungen, welche zu berichtigen man nicht Zeit hat"); endlich wenn die Besprechung gründlich genug geführt werde, damit die Materie erschöpft werden könne. D. Red.

der Lehrer auf den Geldbeutel der Communen zu werfen, desto entschiedener für die grundrechtliche Mitwirkung der Gemeinden bei Anstellung ihrer Lehrer neuerdings eingetreten. Die preußische Verfassung hat den Artikel der Grundrechte fast unverändert aufgenommen und dessen Ausführung durch ein Unterrichtsgesetz verheißen. Die Commission des preußischen Abgeordnetenhauses für das Unterrichtswesen hat (vrgl. Diesterweg's Rhein. Blätter für Erziehung und Unterricht 1862 X. 3, S. 302—311) eben (1862) sich durch Stimmenmehr in Veranlassung von Lehrerpetitionen aus Breslau, Berlin, Westfalen u. s. w. dahin entschieden: „bei der Anstellung der Lehrer soll der Localschulgemeinde das Recht der unbeschränkten Wahl aus allen Anstellungsberechtigten und der Regierung das Recht der Bestätigung zustehen. Die Localschulgemeinde übt ihr Wahlrecht durch den Schulvorstand aus. Die aus bestehenden Patronatsrechten dem Gemeindewahlrecht erwachsenden Hindernisse sind möglichst bald auf dem Wege des Gesetzes zu beseitigen." Wegen Vertagung der Kammern ist der Bericht bisher nicht zur Verhandlung gekommen: in der Commission saßen 6 Lehrer, (unter ihnen Diesterweg), 4 Geistliche, 1 Jurist, 1 Mediciner, 2 Fabrikanten. Da ist also die grundrechtliche Mitwirkung der Gemeinden bereits zu einem Rechte der unbeschränkten Wahl geworden, freilich mit dem erheblichen Zusatze „aus allen Anstellungsberechtigten," der das unbeschränkte Wahlrecht der Gemeinden sehr beschränkt.

Die berufensten Auctoritäten vertheidigen das Princip, daß die Staatsschulbehörde allein über die Besetzung aller Lehrerstellen zu entscheiden habe, als allein den Interessen der Schule vollständig entsprechend. Mit diesem Principe streitet ein anderes auf den Schild gehobenes, eben so wohl berechtigtes, das der Selbstverwaltung der Gemeinden. Es ist also eine Verständigung zu suchen, wobei vor allem das tief eingewurzelte Mistrauen der Schulinteressenten gegen einander aufzugeben ist.

Die grundrechtliche Mitwirkung der Gemeinden wird entweder als ein Recht derselben aufgefaßt, aus mehreren von der Staatsschulbehörde ihr präsentirten Candidaten zu wählen, oder als das Recht, ihrerseits der Staatsschulbehörde einen oder mehrere Candidaten zur Auswahl zu präsentiren, oder endlich als das Recht der unbeschränkten Wahl aus Anstellungsberechtigten, wobei der Staatsschulbehörde die Bestätigung vorbehalten bleibt. Für den ersten Modus sind in der Regel die Lehrer, wenn einmal eine Mitwirkung zugestanden werden muß; denn in der Regel wollen sie das unbeschränkte Anstellungsrecht der Schulbehörde beibehalten, da sie sich in deren Schutz sicherer, ihren Stand gehobener, die Schule geförderter sehen, vorausgesetzt, daß eine Anstellungs- und Beförderungsordnung ihnen ein sicheres Auskommen, geregeltes Vorrücken und einen ausreichenden Rechtsschutz in Aussicht stellt. Für den zweiten Modus erklären sich auch wohl Lehrer, wie die in Berlin, wo wie in andern großen Städten derselbe seit langer Zeit üblich ist. Diesen Modus, wofern nicht ein Candidat, sondern mehrere präsentirt werden müßen, geben auch noch die Behörden zu, indem sie die ihnen verbleibende Befugnis der Wahl und Bestätigung nicht auf die Prüfung über die gesetzlich vorgeschriebene Qualification der Präsentirten und über die formell richtige und gesetzliche Vollziehung der Präsentation beschränken, sondern darin ein ausgedehntes Verwerfungsrecht eingeschlossen sehen. Eine Verbindung des ersten und zweiten Modus ist in der Art vorgeschlagen, daß die Staatsbehörde 6 Candidaten präsentirt, die Gemeinde ohne Angabe von Gründen 3 derselben streicht, und aus den verbleibenden dreien die Staatsbehörde einen wählt. Diesem Vorschlage sieht man sogleich an, daß er von Lehrern ausgegangen ist. Derartige Verklausulirungen ihres Wahlrechts nehmen die Gemeinden mit Mistrauen auf, wenn sie überhaupt ein Wahlrecht beanspruchen. Denn in diesem Falle werden sie ein möglichst unbeschränktes Wahlrecht wollen, auf das Recht der Selbstverwaltung pochend, indem sie nicht begreifen, daß bei allen den Einrichtungen, welche ein wesentlich allgemeines staatliches Interesse tragen und deshalb einer in den Grundzügen einheitlichen Regelung bedürfen, die Selbstverwaltung der Gemeinden eine Begrenzung durch die Möglichkeit der Einwirkung der oberen Staats-

behörden erleiden muß. Die Schule aber gehört zu den Gemeindeeinrichtungen zweifellos, welche ein staatliches Interesse tragen. Der Staat kann die Forderung eines geregelten, gleichmäßig organisirten, ununterbrochenen Schulunterrichts für alle seine Angehörige nicht aufgeben. Beschränkt man das Wahlrecht der Gemeinden auf die Wahl aus Anstellungsberechtigten, so bleibt allerdings dem Staate eine bedeutende Mitwirkung gesichert, denn die Anstellungsberechtigung wird von ihm ertheilt. Aber das genügt nicht. Der Staat muß die Möglichkeit eines geregelten Vorrückens der Lehrer (der besten Bürgschaft für Gewinnung eines tüchtigen Lehrstandes neben der tüchtigen Ausbildung des letztern), eines angemessenen Vorbereitungsdienstes der Lehrer, er muß die Unmöglichkeit sichergestellt sehen, daß eine Schulstelle ohne Bewerber, also ohne Lehrer verbleibe, daß der Unterricht zu lange ausfalle. Erst wenn ihm diese Sicherung gegeben, kann er sich auf den zweiten und dritten der oben erwähnten modi einlassen, welche ohnehin nicht so weit von einander abstehen, als es auf den ersten Blick erscheint. Der erste Modus muß aber dann ganz aufgegeben werden, weil er die Mitwirkung der Gemeinden thatsächlich illusorisch macht und durch unnöthige Förmlichkeiten den Dienst erschwert. Illusorisch wird auch jede Mitwirkung der Gemeinde, wenn die Staatsbehörde ein Recht der unbedingten Verwerfung der ihr Präsentirten behält.

Hat die Gemeinde der Staatsbehörde einzelne Individuen aus der Zahl der Anstellungsberechtigten vorzuschlagen, so übt sie bereits eine unbeschränkte Wahl aus den letzteren aus, nur daß sie dieselbe auf mehrere erstrecken muß, was eine gewiße Garantie für eine gewissenhafte Wahl und gegen unlautere Motive derselben enthält. Geht man aber von der Voraussetzung aus, daß zunächst eine jede Gemeinde nur das wahre Wohl ihrer Schule vor Augen hat, daß ferner einer Gemeinde die Aufstellung von mehreren ihr gleich empfehlenswerth und geeignet scheinenden Individuen immer viele Schwierigkeiten machen wird, daß sie durch Aufstellung mehrerer minder tüchtigen und für die Stelle minder passenden Candidaten neben einem besonders tüchtigen und von ihr gewünschten freilich ein unbeschränktes Wahlrecht aus Anstellungsberechtigten ausübt, so dürfte auch dieses letztere zu gestatten sein, zumal wenn die active Wahlfähigkeit in die geeigneten Hände gelegt wird und die Staatsschulbehörde ihrer Pflicht eingedenk bleibt, geeigneten Falles durch Vorstellungen und Rathschläge dasselbe zu thun, was sie früher durch Befehle gethan hat. Man darf nie vergessen, daß das Anstellungsrecht der Schulbehörde eine schwere Pflicht in sich schließt, deren zufriedenstellende Ausübung um so zweifelhafter wird, je mehr sich die Behörde auf die keineswegs untrüglichen Berichte der Unterbehörden zu stützen hat und nicht nach eigener Kenntnis der Individuen vorgehen kann.

Die Wahl der Lehrer durch die Gemeinden kann also unter gewißen Bedingungen und Voraussetzungen zugegeben werden, aber nimmermehr eine in allen Beziehungen unbeschränkte mit ihren vielgeschilderten Miserabilitäten. Obenan steht die Voraussetzung, daß Anstellung, Pensionirung, Suspendirung, Entlassung und Absetzung der Lehrer vor wie nach ausschließlich von der Staatsbehörde ausgehen und die Bedingungen derselben im Wege der Verordnung geregelt sind; daß die Pensionsverhältnisse der Lehrer vorher in liberalster Weise gesetzlich geordnet sind; daß eine principielle Regelung aller Schulcompetenzen durch ein Gesetz vorausgegangen und ein Verzeichnis derselben nach Höhe und Emolumenten publicirt sei, daß endlich eine Abänderung der Competenzen nicht ohne ausdrückliche Genehmigung der Staatsbehörde eintreten könne.

Unter den Bedingungen steht obenan, daß ein Wahlrecht nur von denjenigen Gemeinden ausgeübt werden könne, welche die Pflicht zu erfüllen vermögen, ihre Lehrerstelle aus eigenen Mitteln ohne Beihülfe des Staats angemessen d. h. so zu dotiren, daß ein Lehrer von einem gewißen Dienstalter mit seiner Familie auf derselben sein standesgemäßes Auskommen hat; weiter, daß die passive Wahl auf diejenigen Individuen eingeschränkt bleibe, welche nach dem von ihnen erworbenen, bei der (stets nur schriftlichen) Bewerbung vorzulegenden Qualificationszeugnisse, das allein die Staats-

behörde auf Grund erstandener Prüfungen und bewiesener Dienstführung auszustellen hat, für eine gewisse Kategorie von Stellen die Anstellungsfähigkeit besitzen; drittens, daß das active Wahlrecht nicht etwa der Gesammtheit der stimmberechtigten Mitglieder der Localgemeinde verliehen, sondern in die Hände eines Körpers gelegt werde, in welchem nicht bloß die Ortsgemeinde als solche, sondern ebensowohl die Schul- und die Kirchengemeinde, auch das Patronat als nicht abzuweisende Interessenten der Schule, ihre gebührende Vertretung finden; viertens, daß ein möglichst ununterbrochener Fortgang der Schule in jedem einzelnen Falle durch geeignete Verfügung über die schnelle Ausführung des Wahlgeschäfts gesichert werde; endlich, daß der Staatsbehörde die Möglichkeit verbleibe, die jungen Lehrer durch einen von ihr allein abhängigen Vorbereitungsdienst gehen zu lassen (der dieselben erst eigentlich tüchtig macht zur Erfüllung ihres Berufs), allen Lehrern aber nach einer gewißen Dienstzeit bei Tüchtigkeit und Treue im Dienst ein verhältnismäßig gleiches Vorrücken zu sichern, weshalb ein Staatszuschuß zu den Lehrerbesoldungen bereit zu stellen ist.

Ausführlicher ist über diese Bedingungen und Voraussetzungen, sowie über die ganze Wahlfrage von dem Unterzeichneten gehandelt in Lauckhard's Reform, Pädagog. Vierteljahrsschrift VI. 1, 1862, in dem Aufsatze: Die Mitwirkung der Gemeinden bei der Anstellung der Lehrer der Volksschule.

Ist hier nur von der Volksschule gehandelt, so ergeben sich für die Mittelschulen, d. h. Realschulen, Gymnasien u. s. w., wenn dieselben keine Staats- sondern Communalschulen sind, Analogieen. Die Anstellung der Lehrer an diesen Schulen ausschließlich in die Hand der Staatsbehörde zu legen, diese Forderung kann in dem ganzen Umfange eben so wenig befürwortet werden, da dieselbe viel weniger im Interesse der Schulen als der Lehrer liegen dürfte, auch die Erfahrung sattsam gezeigt hat, daß durch eine solche Einrichtung weder dieses Schulwesen an sich, noch das Interesse an demselben gefördert ist. Die Gefahr, daß dabei der Anciennität der Lehrer mehr Einfluß, als sich gebührt, eingeräumt werde und daß man Stellen für Lehrer, nicht Lehrer für Stellen suche, ist nicht abzuläugnen. Hier möchte die altherkömmliche, noch vielfach bestehende Weise die der Schule ersprießlichste sein, wornach die zur Wahl berechtigten Communen sich durch ihren angemessen zu componirenden Schulvorstand, in welchem auch dem Director der Anstalt Sitz und Stimme einzuräumen ist, mit der Staatsbehörde über die für die erledigte Stelle nach allen Beziehungen geeignetste Persönlichkeit zu verständigen sucht. Guter Wille und Vertrauen auf beiden Seiten wird auch hier das Meiste thun. Im übrigen beanspruchen wir auch für diese Schulen die Garantieen, welche wir als Bedingung des Gedeihens des Volksschulwesens oben aufgestellt haben.

C. G. Firnhaber.

Lehrfreiheit. Wir haben den Begriff hier nach seiner wörtlichen Bedeutung zu fassen, wornach er die Aufhebung der Schranken auf dem Gebiete des Lehrens in sich schließt und in Parallele gesetzt wird mit den Begriffen Denkfreiheit, Gewissens-, Glaubensfreiheit, Preßfreiheit. Hiebei sehen wir ab von derjenigen Auffassung, nach welcher in dem Worte die Freiheit des Lernens mit inbegriffen wird. In diesem Sinne wäre die Beziehung des Begriffs zu der persönlichen Freiheit der Staatsbürger und zu dem Begriffe des Staats in Betracht zu ziehen und es müßte dabei auf das Verhältnis der Kirche zum Staat, welches aufs engste damit zusammenhängt, eingegangen werden *). In diesem Sinne ist der Ausdruck „Unterrichtsfreiheit" gebräuchlich und wir verweisen daher auf diesen Artikel.

Nun hat die Lehrfreiheit als Aufhebung aller beengenden Schranken des Lehrens ihre Bedeutung zunächst in den höchsten Kreisen der Lehrthätigkeit auf dem Gebiete der Hochschule und der Wissenschaft. Hier, wo es sich um die Erforschung der Wahrheit

*) Vgl. d. Art. Belgien Bd. I. S. 495. „Das Problem der Freiheit des Unterrichts ist unzertrennlich von dem Probleme über das Verhältnis von Kirche und Staat."

und nur um diese handelt, wo die Fragen nur von den Kreisen der wissenschaftlich Gebildeten und Reifen *) besprochen werden, kann der fortschreitenden Entwicklung des Wissens keine andere Grenze gezogen werden, als die, welche die Wissenschaft selbst zieht. Die forschende, untersuchende, lehrende Wissenschaft bleibt Wissenschaft, sie verfolgt keinen andern Zweck, als die Ermittlung der Wahrheit in wissenschaftlicher Form. Dieses Recht muß ihr ohne alle Beschränkung zugestanden werden. Verläßt sie diese Grenzen, verirrt sie sich auf andere Gebiete, tritt sie den Rechten Dritter, des Staats, der Kirche oder einer Person zu nahe, so verfällt sie damit den Strafgesetzen wie jede andere Ausschreitung dieser Art, auf welchem Gebiete sie vorkomme. Präventivmaßregeln gegen die Lehrfreiheit in diesem Sinne aber sind nichts anderes als eine Hemmung der Wahrheit von einer Seite aus, bei welcher ein vollkommenes und unbefangenes Verständnis dessen, um was es sich handelt, nicht einmal vorausgesetzt werden kann.

Anders verhält es sich mit der Lehrfreiheit auf den Stufen, mit welchen wir es zu thun haben, wobei es sich um die Erziehung und den Unterricht eines noch unreifen Geschlechts handelt; nicht die Erforschung der Wahrheit ist hier das Ziel, sondern pädagogische Zwecke sind hier vorgesteckt. Eine unbeschränkte Lehrfreiheit kann schon um der Grenzen willen nicht eingeräumt werden, welche den verschiedenen Lehranstalten vorgezeichnet sind. Ein Uebergreifen der Volksschule in das Gebiet höherer Lehranstalten ist ebenso unzulässig, als ein Uebergreifen der Lateinschule in den Kreis höherer Gymnasialclassen. Es ist als eine Anomalie zu betrachten, wenn eine Lateinschule oder ein Lyceum, wie sie in Württemberg als unvollständige Gymnasien bestehen, die Reife für die Universität zu erzielen trachten. Nur durch außerordentliche Umstände, wie z. B. eine sehr kleine Schülerzahl oder das zufällige Vorhandensein reicherer Lehrkräfte kann dieses Verfahren ausnahmsweise entschuldigt werden, wenn es aber zur Regel würde, daß Lyceen der genannten Art für den Besuch der Universität oder niedere (bis zum 14. Jahre reichende) Realschulen zum Eintritt in die polytechnische Schule vorbereiten, so müßten wir dies entschieden misbilligen. Es liegt hier eine Anwendung des Begriffs der Lehrfreiheit vor, welcher wir auf diesem Gebiete nimmermehr statt geben können. Ist es doch für die Regel nicht denkbar, daß da, wo einzelnen Aufmerksamkeit, Zeit und Mühe gewidmet wird, welche sie bei richtiger Einhaltung der Grenzen nicht ansprechen könnten, dies nur auf Kosten der übrigen Mehrzahl geschieht, die in eben dem Grade zurückstehen muß, als jene vorwärts kommen. Was dem einen zugelegt wird, wird dem andern entzogen. Wo sich aber nach vieljähriger Erfahrung das Bedürfnis herausstellt, den Lehrkreis in der angegebenen Weise stets auszudehnen, da ist ebendamit auch die Nothwendigkeit angezeigt, die Organisation einer Lehranstalt zu erweitern, weitere Classen aufzusetzen, nach Umständen aus einem Lyceum ein Gymnasium, aus einer Realschule eine Oberrealschule zu machen. Strebsame Lehrer freilich, denen überdies das öffentliche Vertrauen entgegenkommt, finden äußere und innere Veranlassung genug, die ihnen gesteckten Grenzen zu überschreiten, allein es muß hier eben so, wie auf dem Gebiete der Volksschule, eine gewisse Selbstbeschränkung verlangt werden. Ungetheilt und unerschlafft entwickle jeder „im kleinsten Puncte die höchste Kraft". Ein Misverständnis werden wir hier wohl nicht zu befürchten haben. Wir wissen wohl, daß sich die Grenzlinien der einzelnen Anstalten nicht haarscharf ziehen lassen, daß auch Meinungsverschiedenheiten über das, was diesseits oder jenseits der Grenze zu legen sei, stattfinden können, ebenso daß die auf der Grenze angekommenen Schüler mit einem gewissen Vorgeschmack dessen ausgestattet sein müßen, was sie neu auf höherer Stufe erwartet. Wir glauben aber nichts desto weniger, daß es an der Zeit ist, das Einhalten der Grenzen einzuschärfen, weil die Versuchung zur

*) Das Wort „Reif" wird natürlich hier in dem amtlichen Sinne der relativen Reife „Maturität" genommen.

Ueberschreitung dem Lehrer sehr nahe liegt und viele Misgriffe in dieser Richtung gemacht werden.

Abgesehen jedoch von diesen Beschränkungen der Lehrfreiheit, welche derselben in Folge der äußerlichen Grenzen der Lehranstalten auferlegt werden müßen, kann dieselbe auch innerhalb dieser Grenzen keineswegs als eine unbedingte anerkannt werden. Der Religionsunterricht insbesondere hat nicht nur die für die verschiedenen Stufen bestehenden Normen zu beachten, sondern er hat sich auch nach dem kirchlichen Charakter zu richten, welchen jede Anstalt hat. Wo die Schule einen confessionellen Charakter hat, da kann es dem Lehrer nicht zustehen, hievon keine Notiz zu nehmen und sich auf einen freieren Standpunct über die Confessionen zu stellen. Dies scheint sich da, wo der Geistliche den Religionsunterricht zu geben hat, von selbst zu verstehen. Es wird aber wohl daran erinnert werden dürfen, daß es auch von Geistlichen getragene Bestrebungen gegeben hat und noch giebt, welche den confessionellen Unterschied zu verwischen trachten, und daß ganze Zeitabschnitte auf dem Gebiete der Theologie durch solche Richtungen charakterisirt sind. Mag der Staat einen Universitätslehrer, welcher die Lehrsätze seiner Kirche auf wissenschaftlichem Wege bekämpft, in Würden und Ehren halten; auf dem Gebiete des mittleren und Elementarunterrichts, auf welchem es sich um Erziehung und Heranbildung zur Reife handelt, kann eine solche Lehrfreiheit nicht gestattet werden, welche die größte Verwirrung in den unreifen Köpfen anrichten und den Eltern höchst anstößig sein würde. Wo aber die Schule und wo überhaupt der Unterricht einen bestimmt confessionellen Charakter nicht hat, da hat sich der Lehrer doch jedes Angriffs gegen die in der Schule vertretenen religiösen Gesellschaften zu enthalten und den Glauben des Einzelnen zu respectiren. Es kann also von einer ungebundenen Freiheit des Lehrens gegenüber von confessionellen Verhältnissen nicht die Rede sein; Ausfälle gegen das Glaubensbekenntnis, welchem der eine oder andere der Schüler sammt den Seinigen angehört, können pädagogisch nur nachtheilig wirken; sie erschüttern entweder den kindlichen Glauben des Schülers und lösen die damit zusammenhängenden Bande der Pietät, oder sie untergraben die Auctorität des Lehrers, nicht selten geschieht beides, indem jene Angriffe wohl den Schüler wankend machen, jedoch nicht gerade überzeugen. Damit soll nicht einem mechanischen Buchstabendienst oder blinden Auctoritätsglauben das Wort geredet werden, vielmehr wissen wir, daß durch starre, unmotivirte Orthodoxie, durch ungeschicktes Apologisiren, durch ausdringliches Geltendmachen religiöser Momente mehr verderbt als gut gemacht wird; aber gewiß ist die Schule nicht der Ort, wo Zweifel erregt, fromme Gefühle vergiftet, traditionelle Pietät untergraben werden soll. Eine rationelle Behandlung der Glaubenswahrheiten, eine historische Behandlung der Glaubensthatsachen halten wir in den höheren Schulen für unumgänglich nothwendig; es geht durchaus nicht mehr an, dieselben als nackten Imperativ hinzustellen und auch auf dieser Stufe darf die wissenschaftliche Entwicklung nicht ignorirt werden. Aber die seichte Aufklärung muß ferne davon bleiben, ebenso wie die Hyperkritik mit ihren Combinationen und die Speculation mit ihren Deutungen. Das Licht, welches über die religiösen Wahrheiten verbreitet wird, muß ausgehen von dem positiven Inhalt der Kirche, und wo von diesem aus kein Licht gegeben werden kann, da muß einfach wie auf andern Gebieten zugestanden werden, daß hier ein dunkler Punct vorliegt, dessen Beleuchtung noch zu erwarten steht. Dies ist zunächst für den Religionslehrer gesagt. Es muß aber von allen Lehrern in allen Fächern verlangt werden, daß sie in derselben Weise den positiven Gehalt der bestehenden Confessionen achten und sich weder offen noch verdeckt einen Angriff oder eine Anspielung dagegen erlauben.

Eine besondere Erwähnung verdient aber hier noch der Unterricht in der Geschichte und in den Naturwissenschaften. So sehr der Unterricht in der alten Geschichte eine reichliche, freilich vielfach wenig benützte Veranlassung giebt, das Christenthum in das hellste Licht zu stellen gegenüber von den intellectuellen und sittlichen

Errungenschaften des Alterthums, ebenso sehr nöthigt die Darstellung der mittleren und neueren Geschichte den Lehrer dieses Fachs gegenüber von den in der christlichen Gesellschaft eingetretenen kirchlichen Spaltungen einen festen Standpunct einzunehmen und sein Urtheil darüber auszusprechen. Wir glauben aber, daß eine objective Geschichtsbetrachtung dies zu leisten vermag, ohne den Schein parteiischer Befangenheit auf sich zu laden. Oder sollte es nicht möglich sein, von der Allgewalt der Kirche im Mittelalter, ja von den Uebergriffen derselben gegenüber von dem Rechte des Einzelnen und der Völker zu reden, wenn man nur auch das wohlthätige Wirken dieser Macht anerkennt und gegen die Lichtseiten jener Periode die Augen nicht verschlossen hält, wenn man nur auch die Allgewalt und die Uebergriffe des Staats und der Subjectivität in der neueren Geschichte gehörigen Orts hervorhebt? Man wird doch wohl auch von der Reformation im Anfange des sechszehnten Jahrhunderts und den Männern mit Anerkennung sprechen können, welche dieselbe hervorgerufen und durchgeführt haben, wenn man auf der andern Seite die Reformbestrebungen vor der Reformation gebührend ins Licht stellt und der Reformation der katholischen Kirche gerecht wird, welche in der zweiten Hälfte jenes Jahrhunderts vor sich gieng. Man wird wohl schließlich ein verdammendes Urtheil über den Jesuitenorden fällen dürfen, aber man wird auch unterscheiden zwischen der Zeit seiner Blüte und seines Zerfalls, man wird seine großartige, weltumfassende Thätigkeit in den ersten Zeiten, den Unternehmungsgeist, die Hingebung und Opferwilligkeit seiner großen Mitglieder anerkennen. Wir müßen auch hier im Interesse der pädagogischen Zwecke, die unsere Schulen verfolgen, jene schon oben erwähnte Selbstbeschränkung verlangen, welche im Andenken an das Wort des Apostels „es ist euch alles erlaubt, aber es frommt nicht alles" in Verfolgung des hohen Zieles der Schule auch persönliche Aufwallungen zurückhält, wo sie den Schein der Parteinahme und tendenziöser Darstellung erregen könnten. Der Schüler erhalte den Eindruck von dem geschichtlichen Unterrichte des Lehrers, daß er billig und gerecht zu sein, jedem das Seine nach bestem Wissen und Gewissen zuzutheilen bestrebt ist. Wir vermögen uns nicht davon zu überzeugen, daß es nöthig sei, den Unterricht in der Geschichte nach Confessionen zu trennen und für die Katholiken von einem katholischen, für die Protestanten von einem protestantischen Lehrer geben zu lassen. Was ist damit gewonnen, wenn nun jeder dieser Lehrer im Kreise seiner Schüler seinen kirchlichen Standpunct unbeschränkt und in schroffster Weise geltend macht? Kehrt nicht eben damit jene oben bezeichnete Gefahr, welche in der Verletzung andersgläubiger Mitschüler und Mitbürger liegt und einem gedeihlichen pädagogischen Wirken im Wege steht, in verstärktem Maße wieder?

Eine ähnliche Selbstbeschränkung müßen wir von dem Lehrer der Naturwissenschaften in den Kreisen unserer Schulen verlangen. Es kann ihm nicht zustehen, gegenüber von den Anschauungen, welche in den Urkunden des christlichen Glaubens niedergelegt sind, einen negirenden oder polemischen Standpunct einzunehmen. Sollen von dieser Seite her materialistische oder pantheistische Ansichten in der Schule gefördert werden, während der Religionslehrer bemüht ist, gemäß der heiligen Schrift, den Schülern die Grundsätze des christlichen Theismus einzupflanzen? Wenn auch einzuräumen sein wird, daß die Verfasser der heiligen Schriften im einzelnen nicht auf der Höhe der Naturwissenschaft unserer Zeit gestanden haben, so muß man doch schon mit dieser Einräumung sehr vorsichtig sein und es darf nicht unerwähnt bleiben, daß auch die Wissenschaft unserer Tage noch nicht die höchste Höhe erklommen hat, daß auch ihr noch vieles dunkel und unerklärlich ist und bleiben wird. Aber die Grundanschauung, von welcher die heil. Schrift durchzogen ist, über das Verhältnis Gottes zur Welt und Natur, muß als unantastbar stehen bleiben. Eine Naturbetrachtung, welche das Verhältnis der Natur zur Gottheit anders auffaßte, würde eben damit auch zu einer andern Auffassung der Gottheit selbst gelangen, und damit die Theologie der Bibel in Frage stellen. Es handelt sich nun hier hauptsächlich um den Begriff des Wun-

ders. Man wird über die Schwierigkeit nicht hinwegkommen dadurch, daß man auf die Wunder hinweist, die täglich vor uns stehen und vor unseren Augen geschehen. Es ist eben das Merkmal des biblischen Wunders, daß es nicht täglich geschieht, daß es dem Kreise der gewöhnlichen Erscheinung nicht angehört. Nach den klaren Angaben der heil. Schrift beruht nun die christliche Offenbarung auf einer Reihe solcher wunderbaren Thatsachen, deren Ableugnung nur unter der Voraussetzung historischer Unglaubwürdigkeit der neutestamentlichen Schriften möglich ist. So lange also die Religionslehre auf biblischem Standpuncte steht, muß sie auch Wunder, d. h. Unterbrechungen des gewöhnlichen Naturlaufs durch Erscheinungen annehmen, die immerhin auch gesetzmäßig sind, aber nicht in der Reihe der uns geläufigen Gesetzmäßigkeit liegen. Diese Anschauung darf, wie wir glauben, durch den Unterricht in den Naturwissenschaften in dem Kreis der Lehranstalten, mit welchem wir es zu thun haben, nicht alterirt werden. Wenn also ein Lehrer der Naturwissenschaften Ansichten hegt, welche sich mit jener Anschauung nicht vertragen, so kann ihm die Freiheit nicht zuerkannt werden, diese Lehren in einer Latein- oder Realschule oder in einem Gymnasium, dessen Schüler dem christlichen Glauben angehören, mittelbar oder unmittelbar vorzutragen. Er würde damit in Conflict gerathen nicht etwa mit einer christlichen Confession, sondern mit allen auf biblischem Grunde ruhenden christlichen Religionsparteien, ja schließlich mit dem tiefsten sittlichen Bewußtsein, das wenigstens durch materialistische Vorstellungen vom Grund aus zerstört wird. Vielmehr ist es seine Pflicht, seine Ueberzeugung in dieser Rücksicht zurückzuhalten, wo er aber einen Zusammenstoß nicht vermeiden kann, mit derjenigen Selbstverleugnung und Vorsicht zu Werke zu gehen, welche die Schule von einem gewissenhaften Lehrer zu fordern berechtigt ist *).

Eine unbeschränkte Lehrfreiheit, wie auf der Hochschule, kann aber in dem Kreise unserer Schulen auch in Beziehung auf die Form des Unterrichts nicht zugestanden werden. Wir meinen hier besonders die Methode und die Lehrbücher. Zwar ist auch auf der Hochschule die Methode der Mittheilung herkömmlich festgestellt, es ist die akroamatische, doch steht es dort jedem Lehrer frei, nach Gutbefinden sich auch einer examinatorischen oder disputatorischen Methode zu bedienen, praktische Uebungen anzustellen, Demonstrationen zu machen ꝛc. Anders in unsern Schulen. Unmöglich kann dem einzelnen Lehrer völlige Freiheit der Bewegung in Beziehung auf die Methode des Unterrichts gestattet werden. Die Behörde, welche die einzelne Schulanstalt leitet, muß sich die Cognition über die in derselben anzuwendende Methode vorbehalten. Es sind hier zwei Klippen zu vermeiden. Einmal daß die Schule nicht zu einem Schauplatz des Experimentirens gemacht werde, indem in der Art der Uebungen allzuhäufig gewechselt oder noch nicht bewährte Wege leichthin eingeschlagen oder Lehrweise in Anwendung gebracht werden, welchen der einzelne Lehrer nicht gewachsen ist. Hier ist besonders bei jüngeren Lehrern von lebhaftem Temperament eine verständige erfahrene Leitung am Platze. Ein gewisser reformatorischer Eifer stellt sich gerne beim Anfange der Lehrthätigkeit ein, welcher in die rechten Bahnen gelenkt die besten Früchte tragen kann. Die andere Gefahr ist die des Erstarrens in hergebrachten Formen, des Versinkens in einen trägen Schlendrian. Dies ist besonders bei Lehrern von phlegmatischer Anlage, schwachen Kräften und in vorgerückteren Jahren zu befürchten. So wenig nun hier der Aufsicht führenden Behörde das Einschreiten erspart werden kann, so ist doch in solchen Fällen schwer ein Erfolg zu erzielen, weil der Fehler in natürlichen Mängeln liegt, welche zu ersetzen viel schwerer ist, als einen etwa vorhandenen

*) Solche Selbstverleugnung und Zurückhaltung ist um so weniger eine unwürdige Fessel, als gerade diejenigen Sätze, die mit der christlichen Weltanschauung in directem Widerspruch stehen, auch wissenschaftlich noch keineswegs als Ergebnisse zweifelloser Forschung angesehen werden können, wie z. B. über das Alter der Erde, über die ursprüngliche Einheit des Menschengeschlechts u. s. f. die Acten noch lange nicht geschlossen sind und vieles, was freilich mit desto größerer Wichtigkeit verkündet wird, nur den Werth einer Hypothese hat. D. Red.

Ueberschuß zu beschränken. Dennoch kann auch hier bei wachsamer Sorge durch rechtzeitiges Eingreifen, so lange das Uebel noch nicht überhand genommen hat, noch manches geschehen.

Noch weniger als ein völliges Freigeben der Methode wüßten wir auf diesem Gebiete der Schule ein völliges Freigeben der Lehrbücher zu rechtfertigen. Der akademische Lehrer wählt seine Lehrbücher ganz nach seinem Ermessen. Er liest häufig nach selbst verfaßten Lehrbüchern. Aber wohin sollte auf dem Gebiete unserer Schulen das eigenmächtige Einführen vollends selbstverfaßter Lehrbücher führen? Freilich eine unbeschränkte Freiheit in diesem Puncte verbietet sich an größeren Lehranstalten schon durch die Rücksicht auf den Gebrauch derselben Lehrbücher in mehreren Classen, womit von selbst die Bestimmung hierüber dem Belieben des einzelnen Lehrers entrückt ist. An kleineren Schulen dagegen treten auch pecuniäre Schwierigkeiten in den Weg. Die Eltern der Kinder an kleinen Real- und Lateinschulen, meist den weniger bemittelten Classen angehörig, scheuen die Kosten, wenn öfters neue Lehrbücher angeschafft werden sollen, und man findet daher an solchen Schulen oft Lehrbücher in Gebrauch, welche durch Decennien von Hand zu Hand gegeben einer vergangenen Zeit angehören und so abgegriffen, zerfetzt und unsauber sind, daß die Rücksicht auf Ordnung und Anstand den ferneren Gebrauch verbieten sollte. Dies sind äußerliche Momente, welche die freie Verfügung über die Einführung von Lehrbüchern hemmen. Allein auch ganz abgesehen hievon kann die Wahl von Lehrbüchern nicht ohne Genehmigung und Cognition derjenigen vorgesetzten Behörde erfolgen, welche nicht etwa nur eine einzelne Anstalt, sondern einen größeren Kreis von Anstalten zu überwachen hat. Soll eine gewisse Gleichmäßigkeit der Leistungen in den verschiedenen Anstalten gleicher Kategorieen erzielt und erhalten werden, so müßen auch die Lehr-, Lese- und Uebungsbücher, wenn auch nicht dieselben, so doch gleichartig sein. Den Ueberblick darüber kann nur die Behörde sich erhalten, welche einen größeren Kreis beherrscht; auch wird das Endurtheil über die Brauchbarkeit eines Lehrbuchs doch am ehesten der Stelle anheimgegeben, welche die Forderungen an die Schulen und Classen bestimmt, controllirt und die Leistungen prüft, während der Vorschlag am besten von dem Orte ausgeht, wo das Bedürfnis sich geltend macht und praktische Erfahrungen vorliegen. Die genannten Behörden haben auch gegenüber von den Verfassern solcher Lehrbücher eine so unabhängige und freie Stellung, wie sie den Vorständen der einzelnen Anstalten da nicht zukommt, wo die Verfasser Lehrer der gleichen Anstalt sind. Offenbar befindet sich der Rector und Lehrerconvent der Anstalt, an welcher der Verfasser wirkt, weniger in der Lage, frei und unbefangen von persönlichen Rücksichten über die Brauchbarkeit eines Lehrbuchs zu urtheilen, als die vorgesetzte höhere Behörde, welche mit dem Verfasser in gar keiner persönlichen Berührung steht. Hiermit soll keineswegs einem bureaukratischen Eingreifen und befehlenden Vorgehen von oben herab das Wort geredet werden. Wir wünschen auch in dieser Beziehung eine freie Bewegung durch eine überlegene aber verständige und eingehende Leitung in das rechte Geleise gebracht. Nachgewiesene Bedürfnisse sollen befriedigt, billige Wünsche erfüllt, wohlmotivirte Gutachten berücksichtigt werden. Aber eine schrankenlose Freiheit in der Wahl der Lehrbücher läßt sich mit einer vernünftigen Organisation des Schulwesens, mit welchem wir es hier zu thun haben, nicht vereinigen (vergl. den Art. Lehrmittel). Wir bescheiden uns, einen Versuch gemacht zu haben, die Schranken festzustellen, innerhalb welcher eine freie Bewegung mit den pädagogischen Zwecken unserer Schulen vereinbar ist und in einigen Gebieten, die eine besondere Schwierigkeit bieten, die Grenzen zu verzeichnen. **Hirzel.**

Lehrmittel. Unter Lehrmitteln faßt man alle diejenigen Gegenstände zusammen, welche dem Zwecke des Unterrichts dienen. Sie sind entweder Mobilien, welche für die Zwecke der Schule erforderlich sind, z. B. Katheder, Subsellien, Kästen zu Aufbewahrung anderer Arten von Lehrmitteln, Wandtafeln u. dgl., und werden zusam-

mengefaßt in der Bezeichnung: Geräthschaften. Zu ihnen gehören natürlich auch die Turngeräthe, die wir jedoch im Folgenden gänzlich unberührt lassen, da das Turnen einen von dem übrigen Unterrichte abgesonderten Theil bildet, und die Turngeräthe noch für sich zu besprechen sein werden. Oder es sind solche Lehrmittel, welche durch die verschiedenen Mittel der Vervielfältigung durch die Presse dargestellt sind, deren Grundlage also Papier und ähnliche Stoffe z. B. Leinwand bilden. Hieher gehören Bücher, Tabellen, Landkarten, Abbildungen u. dgl. Wir können hieher auch die Schreibmaterialien der Schüler rechnen. Man nennt sie häufig Lehrmittel im engern Sinne. Oder endlich sind es Natur- oder Kunstproducte, welche zur Erläuterung oder Förderung des Unterrichts durch Anschauung dienen, und Instrumente, welche zu Experimenten gebraucht werden und den Unterricht ebenfalls durch Anschauung unterstützen. Man nennt die ersteren gewöhnlich Sammlungen, die letzteren Apparate (naturhistorische Sammlung, Sammlung von Gypsen, physikalischer, chemischer Apparat &c.).

Die sämmtlichen Lehrmittel sind je nach dem durch sie zu erreichenden Zwecke entweder nothwendige oder zweckmäßige, nach ihrer Verwendung aber dienen sie entweder unmittelbar oder nur mittelbar dem Unterrichte. Endlich nach den Personen, für deren Gebrauch sie vorhanden sind, sind es entweder Lehrmittel für den Lehrer oder Lehrmittel für den Schüler.

Zu den nothwendigen **Geräthschaften** der Schulen müßen natürlich gerechnet werden Sitz und Tisch für den Lehrer, am besten in der Form eines Katheders, unter allen Umständen aber mit verschließbarem, leicht zugänglichem Behälter zur Aufbewahrung des Schreibapparats und derjenigen Lehrmittel, welche der Lehrer immer in seiner unmittelbaren Nähe haben will. Ferner für den Lehrer ein Kasten zur Verschliessung der weiteren in der Schule gebrauchten Lehrmittel, sowie etwa seines Schulrockes. Zweckmäßig ist es, wenn es irgend der Raum gestattet, daß jeder einzelne Lehrer seinen besondern Kasten habe, theils um Collisionen und leicht daraus entstehende Reibungen zu verhüten, theils um besser Ordnung halten zu können.

Für die Schüler sind natürlich ebenfalls Tische und Sitze nothwendig, und zwar so eingerichtet, daß jeder Schüler nicht bloß seine Bücher und Landkarten (letztere selbstverständlich in kleinerem Maßstabe) auflegen und seine Schreibhefte benützen kann, ohne Nebenmann oder Vordermann zu hindern. Am zweckmäßigsten sind Subsellien so aufgestellt, daß jeder Schüler stets dem Lehrer, wenn er sich auf dem Katheder befindet, das Gesicht zuwendet, am allerunzweckmäßigsten aber solche Tische, an denen die Schüler einander gegenübersitzen, und somit volle Veranlassung bekommen, durch Zeichen und Worte störend auf die gegenseitige Aufmerksamkeit einzuwirken. In den meisten Schullocalen ist man genöthigt, den Raum möglichst zu sparen und die Subsellien nicht breiter zu machen, als es für den Gebrauch der Schreibhefte durchaus erforderlich ist, wobei der Unterricht im Schönschreiben mit der Anwendung von Mustervorlagen maßgebend sein muß. Solche Subsellien sind für den Zeichnungsunterricht, namentlich wo dieser in größerer Ausdehnung getrieben wird wie in den Realschulen, nicht genügend, und es bedürfen daher diese Anstalten durchaus besondere Zeichnungslocale mit eigens für den Zweck des Zeichnens construirten und für das richtige Einfallen des Lichtes günstig gestellten Tischen oder Subsellien, breiter als die gewöhnlichen, und mit besonderer Vorrichtung zur Aufstellung der Zeichnungsvorlagen versehen.

Wenn auch die Meinungen der Aerzte nicht sämmtlich übereinstimmen, so sind doch die meisten und gerade die einsichtsvollsten der Ansicht, der Rückgrat des Menschen, dessen Aufgabe es ist, den Oberkörper zu tragen, bedürfe besonders in der Periode des Wachsthums zeitweilig der Ruhe, und die Entbehrung dieser Ruhe sei vorzugsweise die Ursache so vieler Rückgratsverkrümmungen. Die Schule muß es daher als dringende Pflicht erkennen, dafür zu sorgen, daß es dem Schüler möglich gemacht ist, in solchen Unterrichtsstunden, in welchen er nicht zu schreiben hat, aufrecht sitzend sich anlehnen zu können. Rücklehnen bedürfen also sämmtliche Sitze der Schüler, und es

muß dies als nothwendige Einrichtung erkannt werden, (s. den Art. Körperliche Erziehung S. 97 f.). Ob die Subsellien eben oder amphitheatralisch ansteigend gestellt werden sollen, wird von ihrer Bestimmung abhängen. Die zum Zeichnen bestimmten sind am zweckmäßigsten eben, überhaupt gewähren letztere den Vortheil, daß der im Zimmer auf- und abgehende Lehrer mit der geringsten Beschwerde zu jedem Schüler kommen kann; ansteigend aber sollten die Subsellien stets in solchen Localen sein, in welchen Physik oder Chemie mit Experimenten einer größeren Schülerzahl vorgetragen wird.

Es ist vorzugsweise der mathematische Unterricht, der Unterricht im Schönschreiben und Singen, so wie bei einer gewissen Methode der Zeichnungsunterricht, welcher der Wandtafeln bedarf. Sie sind wohl überall schwarz, und für den Gebrauch der weißen Kreide bestimmt, sie sollen möglichst ohne Glanz und so aufgehängt sein, daß sie sich im Gesichte, nicht auf der Seite des Schülers befinden, und daß sich das vom Fenster einfallende Licht auf ihnen möglichst wenig spiegelt, da letzteres für das Auge des Schülers höchst nachtheilig ist. Der Stoff ist gewöhnlich Holz, dauerhafter ist Schiefer, wo derselbe in hinlänglich großen Platten leicht erworben werden kann, oder schwarz angestrichenes Eisenblech; für geometrische Zeichnungen aber sind beide letztere Stoffe ungeeignet, da nicht aller Orten auf ihnen Zirkelspitzen eingesteckt werden können. Zweckmäßig endlich ist es, wenn dem Singunterricht eine besondere mit, am besten rothgezeichneten, Notenlinien versehene Wandtafel bestimmt ist. Es ist dadurch eine wesentliche Zeitersparnis für diesen ohnehin in der Regel sehr spärlich bedachten Unterricht gewonnen.

Fassen wir nun die Lehrmittel im engern Sinne ins Auge, wie wir diesen oben bezeichnet haben. Es sind dies, soweit sie in der Hand des Schülers sich befinden, Bücher, Landkarten, Schreib- und Zeichnungsmaterialien. Ueber die Forderungen, welche in beiden letzteren Beziehungen zu machen sind, haben zunächst die betreffenden Lehrer zu entscheiden, und welcher Art sie sein sollen, hängt von der Methode ab, welche der Lehrer in seinem Unterrichte befolgt, dann aber auch von der Schülerclasse, welche sich in der Anstalt befindet. Es ist natürlich, daß die Volksschule sich auf das Einfachste beschränken muß, aber eben deswegen auch manches unerreichbar findet, was höhere Anstalten, welche größere Ansprüche an den Geldbeutel der Eltern machen dürfen, leicht zu verwirklichen im Stande sind. Ueberall aber ist Luxus zu vermeiden. Fürs Linearzeichnen z. B. ist der Zeichnungslehrer vollkommen berechtigt, schlechtgearbeitete Zirkel und Reißzeuge zu verwerfen, nicht aber die Anschaffung vollständiger größerer Reißzeuge im Werthe von 10 und mehr Thalern zu verlangen; gute Einsatzirkel von 2 Thaler Werth genügen für alle Ansprüche, welche der Zeichnungsunterricht an die Schülerclasse macht, die unsere Encyklopädie vorzugsweise im Auge hat.

Bei Landkarten ist es zur Förderung des Unterrichts eine gerechte, wenn gleich an manchen Orten schwer durchzusetzende Forderung, daß sämmtliche Schulen den nämlichen kleinen Handatlas haben sollen, vermehrt etwa durch eine, aber ebenfalls wieder die gleiche Spezialkarte des Landes oder der Provinz, welcher der Schüler angehört. (vgl. den Art. Landkarten S. 150. Anm.) Historische Atlanten für den Geschichtsunterricht den Schülern zu octroiren, möchte höchstens in den höheren Anstalten sehr reicher Städte durchführbar sein.

Was endlich die Bücher betrifft, welche sich in den Händen der Schüler befinden müßen, so ist vor allem herauszuheben, daß die Schule sowohl das Recht als vom pädagogischen Gesichtspuncte aus die Pflicht hat, zu verlangen, daß alle Schüler im vollständigen Besitze sämmtlicher in der Schule eingeführten Lehrbücher seien, ja sogar, daß sie im Besitze der gleichen Ausgaben derselben seien, sobald die Verschiedenheit derselben wesentliche Störungen im Unterrichte mit sich führen würde. Letzterer Punct ist besonders herauszuheben bei der Lectüre der alten Classiker, wo die verschiedenen Ausgaben verschiedenen, oft wesentlich abweichenden Lesearten folgen, oder mit Noten

versehen sind, die dem Lehrer mehr oder weniger geeignet oder ungeeignet erscheinen. Aehnliches gilt bei dem Gebrauche deutscher Lesebücher, bei welchen nicht selten eine neue Ausgabe Numern der früheren Ausgaben wegläßt und neue Numern beifügt. Daß der Lehrer nicht wegen jeder kleinen Aenderung den Geldbeutel der Eltern seiner Schüler in Anspruch nehmen darf, kann als ein Act der Billigkeit verlangt werden. Kommt aber so etwas in einem Lesebuche gar häufig vor, so sind neue und ältere Ausgaben äußerst schwierig neben einander zu gebrauchen. Es ist aber ebendeswegen auch eine große Rücksichtslosigkeit gegen die Schulen, welche gewisse Lehrbücher eingeführt haben, wenn die Verfasser derselben ohne ganz besonders zwingende Gründe und nur etwa, um nach ihrer Meinung das Buch zu vervollständigen, bei neuen Auflagen so bedeutende Veränderungen vornehmen, daß die alte Auflage neben der neuen kaum mehr gebraucht werden kann. Die Kritik darf sich gegen ein solches, nicht gerade seltenes Verfahren wohl ernstlich tadelnd aussprechen, am meisten aber da, wo eine solche Operation gerade aus dem Motive hervorgeht, die ältere Ausgabe unbrauchbar zu machen, den raschen Absatz der neuen zu befördern und dadurch die Honorareinnahme für den Verfasser zu vermehren. Es dürfen solche Manipulationen wohl als eine wahre Versündigung an der Jugend bezeichnet werden.

Nur schwer entschließen sich die Eltern, wenn sie zwei Söhne in der nämlichen Classe einer Anstalt haben, die erforderlichen Lehrbücher für dieselben in zwei Exemplaren zu kaufen. Und doch kann ihnen dies nicht erlassen werden, sobald die Schule Handhabung der Ordnung als ihr oberstes Princip voranstellt. Denn gemeinschaftliche Benützung des nämlichen Buches in der Schule führt beinahe unvermeidlich zu gegenseitigen Störungen durch Gespräche, Einbläsereien u. dgl.

Eine andere Klage mancher Eltern in Betreff der Lehrbücher wird dadurch hervorgerufen, daß in dem nämlichen Lande in gleichartigen Anstalten verschiedene Lehrbücher eingeführt sind. Hiedurch haben manchmal kinderreiche Beamte, Militärs ꝛc., wenn sie versetzt werden, schwer zu leiden. Der Gebrauch gleicher Lehrbücher ist aber nur da möglich, wo die Einführung der Lehrbücher nicht von der Anstalt selbst, sondern von der Centralschulbehörde abhängt und wo es also Landesschulbücher giebt. Es führt uns dies auf die Frage, wer Lehrbücher einzuführen habe, ob der einzelne Lehrer, der sie gebraucht, oder der Lehrerconvent, oder die Centralschulbehörde. Für das letztere läßt sich manches sagen. Der oben erwähnte Punct ist nicht gering anzuschlagen, besonders in Ländern wie z. B. Oesterreich, wo Militärpersonen aus Gründen, die in der ganzen Organisation des Staates liegen, gar oft ihre Garnisonen zu wechseln haben, und zu den Kosten der Versetzung überhaupt oft noch nicht unbedeutende Kosten dadurch hinzukommen, daß die Schulbibliothek der Söhne beinahe ganz erneuert werden muß. Außerdem dürfte noch ein anderer Grund Beachtung finden. In Ländern, welche den einzelnen Anstalten nicht das Recht der Abitarientenprüfungen anheimgeben, sondern für das ganze Land oder für die einzelnen Provinzen Centralprüfungen veranstalten, oder wo von den Resultaten einer Prüfung bedeutende Landesstipendien abhängig sind, wie z. B. in Württemberg die Aufnahme in die Landesseminarien für die künftigen Theologen, wo daher jedenfalls für solche Fälle um des gleichförmigen Maßstabes willen bei der oft sehr zahlreichen Concurrenz von Bewerbern Centralprüfungen stattfinden müßen, in solchen Ländern wird es dem Examinator viel leichter gemacht, gerecht zu prüfen, wenn er bei allen Candidaten, die sich eingefunden haben, die frühere Benützung des nämlichen Lehrbuches, also die Durcharbeitung eines und desselben Stoffes voraussetzen darf. Und doch möchten die Gründe für eine andere Einrichtung überwiegen. Denn einmal ist die Zahl derjenigen Eltern, die durch Versetzungen in Unkosten kommen, immerhin im Verhältnis zur ganzen Schülerzahl eine überaus kleine. Ferner läßt sich geltend machen, daß der Zweck der Schule doch nicht ist, auf das Examen hinzuarbeiten, wenn gleich leider! manche Schüler und manchmal selbst ihre

Eltern keinen höhern Zweck ihres Schulunterrichtes kennen, und daß in den erwähnten Fällen der Examinator, um gerecht zu sein, als Pflicht erkennen muß, wenn verschiedene Lehrbücher in verschiedenen Anstalten gebraucht werden, sich mit ihrem — jedenfalls in den Hauptpuncten zusammenstimmenden — Inhalte bekannt zu machen. Auch würden obige beide Hauptgründe für die Einführung der Lehrbücher durch eine Centralbehörde, consequent bis zu ihrer Spitze verfolgt, dahin führen, daß, wie theilweise in Frankreich, nicht bloß das Lehrbuch, sondern von Stunde zu Stunde das Unterichtsmaterial vorgeschrieben werden müßte, damit der anderswohin versetzte Knabe genau da im Unterrichte anknüpfen könnte, wo er denselben am vorigen Orte abgebrochen hat, und damit der Examinator von den vor ihm sitzenden Candidaten zu seiner Beruhigung überzeugt wäre, sie seien sämmtlich extensiv an dem nämlichen Puncte ihrer Wissenschaft angekommen. Ich glaube, gegen solche Centralisation möchten wir doch die freie Bewegung, wie sie meistens in Deutschland auch in Beziehung auf Lehrbücher gestattet ist, nicht hergeben. Diese freiere Bewegung aber ist wohl begründet in der ganzen Anschauungsweise des Deutschen von der Schule, deren Zweck ihm ein viel idealerer ist, als auf Prüfungen vorzubereiten, den er vielmehr darin findet, den inneren Menschen zu harmonischer Entwicklung zu bringen, und so den Schüler nicht bloß mit Kenntnissen auszustatten, vielmehr in ihm die Kraft heranzubilden und die Selbstthätigkeit und Selbständigkeit zu entfalten, durch welche er befähigt wird ein voller Mensch, ein tüchtiger Bürger und ein seinem Berufe, welcher Art dieser auch sein möge, gewachsener Geschäftsmann zu werden. Darum sollen unsere Schulen neben ihrer praktischen Richtung auf den zukünftigen Lebensberuf zugleich einen idealen Gehalt in sich tragen, durch den die freie geistige Entfaltung des Knaben und Jünglings ermöglicht wird. Dies ist aber nur dann erreichbar, wenn nicht der Zwang eines todten Schematismus in der Schule herrscht, sondern dem Schüler der freie Geist des Lehrers gegenübertritt, d. h. wenn der Lehrer seine volle geistige Individualität dem Schüler gegenüber soweit als möglich geltend machen darf. Wie die Forderung an den Staat in der modernen Staatswissenschaft dahin geht, daß er jedem seiner Glieder die freie Entfaltung seiner Kräfte ohne weiteres Hemmnis gestatte, als so weit letzteres nothwendig ist zum Zusammenhalte des Staates als eines Ganzen, so soll auch in der Schule diese freie Bewegung nur durch die nothwendigen Schranken gehemmt werden, welche darin liegen, daß jede Schulanstalt ein Ganzes ist, das einen bestimmten Zweck hat, und daß sämmtliche Schüler eines Landes wieder Glieder dieses größeren Organismus sind. Gerade der bessere Lehrer, dem es am ernstesten darum zu thun ist, geistig seine Schüler anzuregen, wird es daher am schwersten empfinden, wenn ihn die Fesseln eines Lehrbuches drücken, das seiner geistigen Individualität widerstrebt, und nur dem Frohndiener, der seine Lehrstunden abmacht wie der Copist seine Kanzleistunden, wird es einerlei sein, nach was er lehren soll. Es ist keine zufällige Erscheinung, daß gerade in den bedeutenderen Schulfächern jeder Meßkatalog die Zahl der Lehrbücher namhaft vermehrt; es ist nicht bloß das Jagen nach Buchhändlerhonoraren, welches sie zu Tage fördert, auch nicht die Autoreneitelkeit, als der Vater eines literarischen Kindes auftreten zu können; es ist vielmehr eben der innere Drang, die eigene geistige Individualität zum Ausdruck zu bringen, welcher jene Fluth von Lehrbüchern hervorruft. Wenn gleich dabei manche Verirrungen mitunterlaufen, weil es eben auch unter den Lehrern wie allerwärts Individualitäten giebt, die den rechten Weg noch nicht gefunden haben oder auf Abwege gerathen sind, so liegt doch in der ganzen Erscheinung ein Zeichen regen Lebens und gesunden Vorwärtsstrebens in der Pädagogik, und der Staat würde gegen sein eigenes Interesse handeln, wenn er diese Richtung unterdrücken wollte. Sie wurzelt in dem Boden, auf welchem das Gebäude der Schule zu immer größerer Höhe emporwachsen wird. Es bleibe daher zunächst dem einzelnen Lehrer die Wahl des Lehrbuches für seinen Unterricht; jedoch zur Erhaltung der nöthigen Einheit des ganzen Schulwesens sowohl als auch zur Abwehr gröberer Misgriffe behalte sich die Centralbehörde in jedem einzelnen Falle

vor, nach eingegangenem Berichte des Vorstandes der Anstalt, und, wenn das Lehrfach mit andern in innigerem Zusammenhange steht, nach eingeholter Ansicht des Lehrerconventes ihre Zustimmung zu ertheilen oder zu versagen, was sie thun soll nicht mit rigoroser Strenge und kleinlichem Streben nach Uniformität, sondern mit der Achtung vor der Individualität jedes Mannes, dem ein Amt anvertraut ist, soweit dies nur irgend mit der Rücksicht aufs Ganze verträglich ist. Pflicht aber des einzelnen Lehrers sowohl als der Lehrerconvente ist es, nicht wegen jedes kleinen Fortschrittes, den sie etwa in einem neuerscheinenden Lehrbuche zu finden meinen, sogleich nach dem neuen zu greifen und das alte zu verwerfen, vielmehr wohl zu bedenken, daß ein wenn auch mangelhafteres Buch, in welches sich der Schüler bereits hineingelebt hat, für ihn ein viel werthvollerer geistiger Schatz ist, als ein neues, das er erst kennen lernen soll. Ich kenne eine Anstalt, wo innerhalb 10 Jahren drei lateinische Grammatiken einander nach und nach verdrängten. Sie wird wohl nicht die einzige dieser Art sein. Wo etwas derartiges vorkommen kann, da ist es ein Beweis, daß man mit der Einführung oder Abschaffung gar zu leichtsinnig und rücksichtslos verfährt, und keineswegs mit der Würde, welche die Schule sich unter allen Umständen wahren soll.

In Betreff der Lehrbücher ist endlich auch die Frage zu beantworten, wie weit es dem Lehrer gestattet sein darf, selbst die Anschaffung derselben für den Schüler zu besorgen. Dazu kann sich der Lehrer aus mehrfachen Gründen veranlaßt fühlen, entweder weil sich seine Anstalt an einem Orte befindet, der keine oder nur mangelhafte Buchhändlergelegenheiten darbietet, oder weil der Verleger, wie dies bei Schulbüchern um der Concurrenz willen nicht selten geschieht, bei Bestellungen in größerer Anzahl billigere Partiepreise oder Freiexemplare gestattet, die der Lehrer seinen Schülern zu gute kommen lassen möchte, oder endlich, weil er von den obenerwähnten Vortheilen selbst profitiren will. Der Lehrer wagt sich jedoch mit solchen Manipulationen in ein sehr gefährliches und klippenreiches Fahrwasser, worin seine Auctorität leicht einen Leck bekommen könnte, wenn er nicht ein ganz besonders geschickter Steuermann ist. Unter den angeführten Gründen scheint mir nur der erste einige Bedeutung zu haben. An solchen Orten aber, wo sich bessere Buchhändlergelegenheiten finden, was wohl so ziemlich von allen größeren Anstalten gelten möchte, wird der Lehrer, der vom Verleger Schulbücher in größeren Partien kommen läßt, um sie an Schüler im Detail zu verkaufen, nicht bloß sämmtliche Sortimentsbuchhandlungen sich zu Gegnern machen, sondern bei unsern nun einmal in dieser Art bestehenden bürgerlichen Einrichtungen die Unzufriedenheit nicht weniger Eltern damit hervorrufen; denn diese, auf irgend eine Weise mit der einen oder andern Buchhandlung in Verbindung stehend, würden gerne dieser Buchhandlung durch zeitweiligen Ankauf eines Buches nach ihrem Ausdrucke auch etwas zu lösen geben, glauben aber doch das Buch vom Lehrer kaufen zu müßen, aus der allerdings hie und da nicht ganz unbegründeten Furcht, der Lehrer möchte es sonst den Schüler entgelten lassen. Wenn daher der Lehrer die durch den Partieankauf gewonnenen Vortheile zu seinem Nutzen ausbeutet, wird dies von den Ortsbuchhandlungen, wenn nicht offen, doch im stillen bald dem Publicum gegenüber aufgedeckt werden. Aber selbst da, wo er sämmtliche Vortheile den Schülern zuwendet, vielleicht sogar mit eigenen Opfern z. B. von Porto, wird dies von solchen Eltern, deren Geschäftsgrundsatz es ist, nichts umsonst zu thun, nicht geglaubt werden, sondern die Ansicht wird wohl stets sich verbreiten, daß sich der Lehrer dabei ein Profitchen mache. Als Regel wird daher ausgesprochen werden müßen, daß der Lehrer sich zur Wahrung seiner sittlichen Würde dem Publicum gegenüber hüten müße, den Zwischenhändler zwischen Buchhandlungen und Schülern zu machen, und diese Regel wird nur da eine Ausnahme dulden, wo dem Schüler selbst Buchhandlungen nur schwer zugänglich sind.

Den Uebergang von den bisher besprochenen für die Schüler bestimmten Lehrmitteln im engeren Sinne zu den für die Lehrer bestimmten bildet die Schülerbibliothek, welche zwar, wie dies ihr Name andeutet, ebenfalls für den Gebrauch des

Schülers bestimmt, aber nicht sein Eigenthum, sondern Eigenthum der Schule ist und daher auch nicht durch ihn, sondern durch die Lehrer angeschafft wird, wenngleich ganz oder theilweise aus vom Schüler geleisteten Beiträgen. Wie wichtig die Frage über Schülerbibliotheken ist, erhellt vor allem aus dem Artikel: Jugendlectüre und Jugendliteratur Bd. III. S. 802—840. Es ist daher die Frage über Schülerbibliotheken in umfassenderer Weise an ihrem Orte in einem besonderen Artikel zu erwägen. Hier möge um der Vollständigkeit willen so kurz als möglich die Ansicht des Verfassers darüber ausgesprochen werden. Die Schülerbibliothek hat in der Regel einen gedoppelten Zweck, einerseits wie sich der Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich ausdrückt, „die classischen Schriften der Mutter„sprache und Schriften, welche auf eine den Schülern angemessene Weise zur Erwei„terung und Belebung des Inhalts der einzelnen Lehrgegenstände, namentlich der Ge„schichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik, dienen, den Schülern zugänglich zu „machen". In dieser Hinsicht ist die Schülerbibliothek wirklich zu den Lehrmitteln zu rechnen, indem der Hauptzweck der in ihr vorhandenen Bücher Belehrung ist. Andererseits aber ist diese Bibliothek auch an vielen Orten Unterhaltungsbibliothek und stellt sich die Aufgabe, den Drang des Knaben und Jünglings nach Unterhaltungslectüre zu regeln, und durch eine Auswahl zweckmäßiger Jugendschriften der schädlichen Romanenlectüre und dem Misbrauche von Leihbibliotheken entgegenzuwirken. Der obengenannte Artikel über Jugendlectüre zeigt, wie umsichtig bei der Auswahl von Jugendschriften für die Schule verfahren werden muß, und es möchte daher eine Bibliothek für die Jugend in dieser Richtung nur an solchen Anstalten errichtet werden können, wo sich unter dem Lehrerpersonal ein dazu ganz geeignetes Individuum findet, das mit der vollen Einsicht in die Schwierigkeit und Bedeutung seiner Aufgabe zugleich diejenige Liebe für die Sache mitbringt, welche auch große Zeitopfer nicht scheut, um sich mit der ins maßlose angeschwellten Literatur in diesem Fache aufs genauste bekannt zu machen. Aber selbst da möchte eine solche Bibliothek ihre Bedenken haben. Wir dürfen nicht übersehen, daß unsere Schüler im allgemeinen schon von Haus aus mit Lectüre mehr als zur Genüge versehen sind, wie Weihnachten und Geburtstage den Eltern in der Regel eine erwünschte Gelegenheit geben, die Unterhaltungsbibliothek der Sohne zu vermehren, und daß fast außerdem in alle Wohnungen, bis in die niedersten hinunter, selbst in die Kasernen, Zeitschriften gedrungen sind, welche sich zur Aufgabe machen, die Langweile abzutödten und zugleich durch Illustrationen anzulocken, als da sind Gartenlaube, illustrirte Welt, illustrirte Zeitung, Modezeitungen und die ganze Flut dieser Kategorie, ja daß selbst politische Zeitungen der Meinung sind, sie können nicht umhin in ihren Feuilletons Novellen und derartiges zu geben. Wenn wir dabei bedenken, wie in der Regel alles dies dem Knaben zu Hause zugänglich gemacht ist und nicht verfehlt, seinen lockenden Köder ihm entgegenzuhalten, und wie wenig Macht die Schule hat, derartiger häuslicher Einwirkung mit Erfolg entgegenzutreten, so werden wir kaum der Beförderung der Unterhaltungslectüre für unsere Schulen das Wort reden können, vielmehr werden wir hier mehr negativ, mehr hemmend als fördernd von Seiten der Schule einschreiten müßen. Man täusche sich dabei ja nicht durch die süße Hoffnung, die bessere Speise, welche die Schule darbiete, werde im Stande sein, die für ihn oft sehr unpassende Literatur, welche der Knabe zu Hause genießen darf, zu verdrängen; letztere ist in der Regel viel zu pikant, als daß sie nicht jener vorgezogen werden sollte. Aber selbst in Betreff jenes Theils der Schulbibliothek, welcher der Belehrung gewidmet ist, möchte große Vorsicht erforderlich sein, wenn nicht am Ende der Nachtheil größer werden soll als der Vortheil. Beim größeren Theile der hieher gehörigen Schriften wollen ihre Verfasser durch Unterhaltung belehren, und wenn es daher wohl besser ist, der Schüler nehme solche Schriften in die Hand, statt der Romane und Novellen, welche ihm in der Familie geboten werden, wenn er gleich solche gutgewählte Schriften nicht ohne Förderung seines Wissens durchlesen wird, so

liegt dabei doch die Gefahr nicht gar ferne, daß er sich gewöhne, spielend zu lernen und an dem Ernste des Unterrichts den Geschmack zu verlieren. Auch hier wird daher die Schule das Sichhineinleben in andere Bücher als die zum engern und ernstern Kreise der Schule gehörigen nicht befördern, sondern höchstens Eltern und Schülern gegenüber berathend ihre Thätigkeit äußern. Eine richtige und maßvolle Regelung des Privatfleißes der Schüler für die Unterrichtsfächer der Schule wird das beste Präservativ gegen die Gefahr übermächtiger Neigung für eigentliche Unterhaltungslectüre bilden; dann wird nur dem besseren und leichter arbeitenden Schüler neben der erforderlichen Zeit für körperliche Erholung noch so viel Zeit übrig bleiben, um sich zu Hause weiterer Lectüre widmen zu können. Daß dieser dann sich bei letzterer den classischen Schriften der Muttersprache, sowie den eigentlich in Geschichte, Geographie ꝛc. belehrenden Schriften zuwenden, das wird der Lehrer durch alle ihm zu Gebote stehenden pädagogischen Mittel zu befördern suchen, während die eigentliche Schulbibliothek auf den schwächern Kopf schon deswegen nachtheilig wirken würde, weil ihr Gebrauch ihm, der doch auch wie jeder andere seinen Beitrag zahlen würde, nicht versagt werden könnte.

Auch der eigentlichen Schulbibliothek oder der Bibliothek für die Lehrer wird die Encyklopädie einen eigenen Artikel widmen; wir werden daher diesen Punct hier nicht eingehend, sondern nur andeutend zu berühren haben. Auch hier sagt das österreichische Organisationsstatut: „In die Bibliothek für die Lehrer sind vornehmlich „solche Schriften anzuschaffen, welche die Lehrer zum Fortschreiten in ihrer Wissen„schaft und zum gründlichen Betreiben des Unterrichts gebrauchen, und welche doch die „finanziellen Kräfte des einzelnen Lehrers übersteigen". Bei näherem Eingehen auf diesen im allgemeinen richtigen Standpunct wird das Hauptgewicht auf das gründliche Betreiben des Unterrichts gelegt werden müßen, und die Schulbibliothek wird den Lehrern daher vor allem die Mittel zu bieten haben, welche erforderlich sind, um in Betreff der Schulwissenschaften auf der Höhe der Zeit zu bleiben. Da die Mittel des einzelnen Lehrers gewöhnlich kaum ausreichen, um die Hauptschriften seiner Fachwissenschaft sich eigen zu erwerben, so wird es vor allem Aufgabe der Schulbibliothek sein, die wichtigsten Erscheinungen der allgemeinen Pädagogik zu erwerben, sowie diejenigen Journale zu halten, welche entweder in eben dieser Richtung oder in den wichtigsten Specialfächern des Schulunterrichts als bahnmachend zu betrachten sind. Ist darin das Nöthige geschehen, so sind wohl in nächster Linie diejenigen Schriften ins Auge zu fassen, welche in den einzelnen Schulfächern mehr oder weniger als classisch gelten, oder Epoche machen, oder sonst durch ihre Originalität eine wichtige Bedeutung erlangt haben. Es versteht sich von selbst, daß zwar kein Schulfach ganz unberücksichtigt bleiben soll, daß aber doch die verschiedenen Fächer nach ihrer Wichtigkeit für den Zweck der Schule in Berücksichtigung zu ziehen sind. Die Schulbibliothek eines Gymnasiums wird daher anders aussehen müßen, als die einer Realschule; wenn auch vieles beiden gemeinschaftlich sein dürfte, so wird doch bei jenem das Alterthum und seine Literatur, bei diesem die moderne Literatur nebst Mathematik und Naturwissenschaften den Stamm der Bibliothek zu bilden haben. Da wohl selten eine Anstalt zu finden sein wird, deren Mittel auch nur annähernd zur vollständigen Bewältigung des Nothwendigen in den bisher bezeichneten Richtungen ausreichen, so wird der etwas allgemein gehaltene Ausdruck des österreichischen Organisationsstatuts, daß angeschafft werden solle, was die Lehrer zum Fortschreiten in ihrer Wissenschaft gebrauchen, ganz auf die Schulwissenschaft zu beschränken sein, und es wird dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben müßen, für solche wissenschaftliche Studien, die nicht unmittelbar mit seiner Thätigkeit an der Schule selbst zusammenhängen, oder für literarische Arbeiten, die sich in Gebieten bewegen, welche der Schule fremd sind, oder die zwar dem Terrain der Schulfächer angehören, aber den Kreis der Schule überschreiten, sich den erforderlichen literarischen Apparat auf andern Wegen herbeizuschaffen. Ein Philologe z. B., der sich

einen nicht in der Schule gelesenen altclassischen Schriftsteller zum Studium gewählt hat, würde seinen Collegen und der Schule überhaupt gegenüber eine Ungerechtigkeit begehen, wenn er alles wichtige, was über seinen Lieblingsschriftsteller erscheint, der Schulbibliothek zur Anschaffung octroiren wollte. Die Bibliothek unserer Mittelschulen hat hierin einen ganz andern Zweck als eine Universitäts- oder Landescentralbibliothek. Ebenso ist wohl, um mit den vorhandenen beschränkten Mitteln möglichst viel zu erreichen, jeder Schulbibliothek sehr anzurathen, daß sie sich mit andern am Orte befindlichen Bibliotheken (Stadtbibliothek, Museumsbibliothek, Bibliothek anderer Lehranstalten) ins Benehmen setze, um sich gegenseitig zu ergänzen und nicht das nämliche Werk mehrfach anzuschaffen.

Welches ist nun wohl der passendste Weg für solche Anschaffungen zur Schulbibliothek? Die Praxis hat darüber wohl allgemein auf gleiche Weise entschieden, indem wohl überall der einzelne Lehrer in Vorschlag bringt, was er für seinen Unterrichtskreis als Bedürfnis erkennt und über diese Vorschläge die Gesammtheit der Lehrer entscheidet. Doch ist dieser Gang nicht ganz ohne Gefahr. Wo ein wirklich collegialisches Verhältnis unter den Lehrern obwaltet, werden sich wohl die verschiedenen Interessen leicht ausgleichen, soweit sie wegen des Misverhältnisses zwischen Ansprüchen und Mitteln eine Ausgleichung erfordern. Aber wo einzelne Lehrer durch Gewaltthätigkeit ein Uebergewicht sich errungen haben, oder andere in bescheidener Aengstlichkeit sich unterordnen, steht die Bibliothek in Gefahr, eine einseitige Richtung zu erhalten. Steht hier nicht der Director ausgleichend über den Parteien, oder fehlt ihm die nöthige Energie einzuschreiten, so bleibt nichts übrig, als daß die Centralschulbehörde das Heft in die Hand nehme und sich die Anträge über Anschaffungen zur Genehmigung vorlegen lasse, wobei natürlich eine Abschrift des Bibliothekkatalogs in den Händen der Centralbehörde sich befinden müßte. Ob aber ein solches Verfahren in Betreff einer besonderen Anstalt indicirt sei, wird die Centralbehörde bald aus den ihr jedes Jahr über die Verwendung der Geldmittel vorzulegenden Rechnungen abnehmen können.

Die Wichtigkeit der Schulbibliothek für den Zweck der Schüler erhellt leicht aus dem Bisherigen. Sie giebt dem strebsamen Lehrer die Mittel an die Hand, sein Wissen zum Besten der Schule zu vervollständigen und stets fortzubilden, sie macht also, daß die Schule im Geiste der Zeit fortschreitet, sie giebt aber auch dem trägeren Lehrer einen Sporn, indem er doch wohl, wenn er nur einiges Ehrgefühl hat, die zu seinem Fortschreiten ihm in die Hände gegebenen Bücher kaum unbenützt liegen lassen kann, ohne sich vor seinen Collegen und allmählich auch vor dem Publicum zu blamiren.

Einen andern Charakter als die Schulbibliothek trägt die letzte Classe oben angeführter Lehrmittel, nämlich die der Apparate und Sammlungen. Wenn erstere zur Förderung des Lehrers bestimmt ist, so sind letztere zwar zum Gebrauche für den Lehrer, aber unmittelbar im Unterrichte und für den Unterricht vorhanden. Sie dienen zur Erläuterung und Förderung einzelner Unterrichtsfächer, für Physik und Chemie der physikalische und chemische Apparat, für Naturgeschichte Sammlungen von Naturkörpern und Abbildungen solcher, welche nicht in natura erworben werden können, ebenfalls Bildersammlungen für die Geographie, Sammlungen von Gypsabgüssen für den Zeichnungsunterricht u. dgl. Im allgemeinen läßt sich aussprechen, daß eine Anstalt um so besser mit Lehrmitteln ausgerüstet ist, je vollständiger ihre Sammlungen sind. Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, daß nicht alle von gleicher Wichtigkeit sind. Eine Sammlung von Gypsmodellen ist z. B. da nicht nöthig, wo dem Zeichnungsunterrichte nur wenige Zeit gewidmet werden kann, und daher die Schüler nicht über die erste Stufe dieses Unterrichts, Uebung des Auges und der Hand durch Copien von Vorlageblättern hinauskommen. Ebenso können Bildersammlungen für den geschichtlichen und geographischen Unterricht leicht entbehrt werden, ja ihr Gebrauch kann da, wo die Anstalt nicht über große Mittel zu gebieten hat und daher nach der Wohlfeilheit einkaufen

muß, sogar nachtheilig sein. Die billigeren Bildersammlungen dieser Kategorie sind häufig mehr Producte der Phantasie und leichte Buchhändlerspeculationen, nicht aber auf ernste wissenschaftliche Studien gegründet, sie verletzen nicht selten den Schönheitssinn, statt ihn zu fördern; vor allem aber ist ihr Format in der Regel zu klein, um als Wandtafeln figuriren und selbst bei nur mäßig großen Classen von allen Schülern deutlich gesehen werden zu können; sie aber von Hand zu Hand circuliren zu lassen, führt einerseits disciplinarische Misstände herbei, andererseits verbraucht es viel Unterrichtszeit, die gerade für die genannten Fächer in der Regel nur spärlich zugemessen ist *). Höchstens also können solche Bilder als Decoration des Schulzimmers dienen, um für den Schüler beim Vorübergehen Gegenstand der Betrachtung zu sein. Anders ist es aber mit den Sammlungen für den physikalischen, chemischen und naturgeschichtlichen Unterricht. Diese Sammlungen sind wohl als unentbehrlich anzusehen, wo die genannten drei Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan aufgenommen sind. Zwar wird hie und da Physik oder Naturgeschichte ohne Apparat gelehrt: ein wirklich tüchtiger Lehrer aber, der das bloße Anlernen von dem echten Lernen zu unterscheiden weiß, wird sich wohl nur gezwungen zu einem derartigen Experimente hergeben. Physikalischer, chemischer, naturgeschichtlicher Unterricht (s. diese Artikel) vermag wohl nie, selbst beim tüchtigsten Lehrer, das Gelernte ohne Veranschaulichungsmittel zum klaren Verständnis zu bringen, vielmehr wird der Schüler höchstens das im Lehrbuche Stehende oder vom Lehrer Dictirte in das Gedächtnis aufnehmen, dann aber leider! glauben, er verstehe die Sache. Die Apparate haben daher, abgesehen von ihrer Nothwendigkeit für das Verständnis der Wissenschaft, eine höchst wichtige pädagogische Bedeutung. Denn wenn sie von einem tüchtigen Lehrer im Unterrichte gebraucht werden, lernt der Schüler, daß es noch etwas anderes gebe, als die Bücher, woraus man lernen könne; er lernt erkennen, daß die Sinneseindrücke der Außenwelt, wenn sie mit klaren, offenen Sinnen aufgenommen werden, einen unerschöpflichen Stoff des Wissens darbieten; er lernt somit seine Sinne dazu gebrauchen, wozu sie uns von Gott gegeben sind, und wozu sie selbst nach einem schönen Ausspruche des Apostels Paulus angewendet werden sollen (Röm. 1, 20.); er erhält dadurch das beste Präservativ gegen die Gefahr, der sonst oft gerade der tüchtigste Schüler entgegengeht, die sämmtliche Weisheit in den Büchern zu suchen und somit ein Bücherwurm zu werden, der anstatt das Leben mit offenen Augen anzusehen, sich in seine Studirstube vergräbt und dadurch auch sein Scherflein dazu beiträgt, um den Gelehrtenstand in den Augen des praktischen Geschäftsmannes in Miscredit zu bringen. Wo daher die Mittel fehlen, solche Apparate anzuschaffen, lasse man lieber diese Unterrichtsfächer ganz fallen, als daß man die Zeit vergeudet mit Dingen, die doch nur größtentheils Gedächtniskram bleiben können und außerdem noch zum Unglücke die Meinung im Schüler befördern, man könne alles aus Büchern lernen.

Auf Vollständigkeit übrigens brauchen natürlich die genannten Sammlungen keinen Anspruch zu machen, wie sie dies auch schon um der großen Ausdehnung des Stoffs willen nicht können. Für den zoologischen Zweig der Naturgeschichte werden mit Ausnahme der leichter zu erhaltenden einheimischen Säugethiere, Vögel, Amphibien und der den Sammelgeist der Knaben ohnehin häufig in Anspruch nehmenden Insecten vor allem Zeichnungen aushelfen müßen, natürlich groß genug, um als Wandtafeln dienen zu können. Goldfuß zoologischer Atlas (allerdings etwas theuer) möge hier als Muster dienen; Wandtafeln wie sie neuerer Zeit in Nürnberg erschienen sind, verdienen kaum diesen Namen, da zwar die Tafeln an sich dazu groß genug sind, aber eine so große Menge von Abbildungen enthalten, daß das einzelne Thier (oder die einzelne Pflanze) doch nur in unmittelbarer Nähe deutlich erkannt werden kann. Für Botanik kann das

*) Obiges wird sich vorzugsweise auf Gegenstände beziehen, bei denen die Phantasie der Künstler einen großen Spielraum hat, nicht aber auf Darstellungen von Gebäuden, Waffen, Kleidungsstücken u. dgl., welche der Lehrer in kleinerem Format den Schülern gruppenweise zeigt. Die Red.

Zusammenwirken von Lehrern und Schülern, besonders bei dem Herbeiziehen von Garten- und Gewächshauspflanzen vieles leisten, ja dieses Mittel gewährt ohne wirklich ausgedehntere Sammlungen den Vortheil, die einzelnen Pflanzen dem Schüler zur Untersuchung stets frisch in die Hand geben zu können. Mineralogische und geognostische Sammlungen können in manchen Gegenden ebenfalls durch eigenes Sammeln wenigstens zum Theile angelegt werden und erfordern um so weniger bedeutende Ausdehnung, da dieser Theil der Naturgeschichte selbst doch erst für das reifere Jünglingsalter so ganz recht sich eignet. In Städten, welche ein Naturaliencabinet oder ähnliche Sammlungen besitzen, wird der Lehrer der Naturgeschichte diese seinen Schülern zugänglich und nützlich zu machen suchen, wie die andern betreffenden Lehrer die Sammlungen von Werken der antiken und modernen Kunst in ihren verschiedenen Zweigen. Größere Ansprüche machen der physikalische und chemische Apparat. Zwar kann auch letzterer ohne große Opfer so gewonnen werden, daß er für die hier zu berücksichtigenden Anstalten genügt, wie ich dies in dem Artikel: Chemie nachgewiesen habe. Aber der Chemie muß nothwendig die Physik vorausgehen, und für das letztere Fach erfordert der Apparat von Seiten der Anstalt unumgänglich größeren Aufwand von Mitteln als für alle übrigen Sammlungen zusammen. Denn fast jeder physikalische Versuch, wenigstens jede zusammengehörige Versuchsweise erfordert ihr besonderes Instrument, und an diesen Instrumenten darf nicht gespart werden, sie müßen, wenn auch nicht elegant, doch genau und solid gearbeitet sein, damit nicht der Versuch mislinge und der Lehrer, dem von dem unerfahrenen Schüler die Schuld zugeschoben wird, sich in seinen Augen lächerlich mache. Der Lehrer hat bei der Einrichtung und Vervollständigung eines solchen Apparats vor allem zwei Klippen zu vermeiden. Die erste ist die Geneigtheit, Schaustücke zu erwerben, welche den Apparat als einen brillanten erscheinen lassen, besonders fremden Besuchern gegenüber, die nicht selten meinen, eine Anstalt kennen gelernt zu haben, wenn sie ihre Sammlungen gesehen haben. Die zweite ist das Streben, den Schüler für den Unterricht dadurch zu gewinnen, daß man ihm unterhaltende Experimente vormacht, die mitunter den Lehrer zum Taschenspieler herabwürdigen. Der einzig richtige Gesichtspunct für die Anschaffungen ist der Zweck der Belehrung. Jedes Instrument, das bloß als Schaustück dient und dessen Gebrauch die Schüler bloß anstaunen können, ohne daß das Verständnis davon in ihnen geweckt werden könnte, jedes Instrument, das bloße Unterhaltung gewährt, ohne eine physikalische Wahrheit wesentlich zu erläutern, ist verwerflich, unentbehrlich dagegen alles das, was im Kreise desjenigen physikalischen Wissens, welches für die Mittelschule sich eignet, die Demonstration der physikalischen Wahrheiten bewerkstelligt. Je weniger Zeit daher auf Physik verwendet werden kann, und je jünger die Altersstufe ist, der sie vorgetragen werden soll, um so einfacher darf der Apparat sein, während an vollständigen Anstalten, in welchen dieser Unterricht bis in die obersten Classen, also bis an die Schwelle der Universität fortgeführt wird, auch der Apparat größere Ausdehnung verlangt, immer aber den Universitätssammlungen überlassen wird, was nur vom Zöglinge der Universitäten bei tieferem Eingehen in die schwierigeren Theile der Wissenschaft begriffen werden kann.

Bei Anschaffung der Apparate wird wohl ein anderer Weg einzuschlagen sein als der oben für die Schulbibliothek bezeichnete. An einer großen Zahl von Anstalten wird der größere Theil der Mitglieder des Lehrerconvents Laie sein in der Wissenschaft, über deren Bedürfnisse er entscheiden soll. Dann könnten gar leicht Resultate erscheinen, wie z. B. bei Stoy (Encyklopädie der Pädagogik, S. 256), der einen Telegraphenapparat für keinen Prunkapparat erklärt, wohl aber die didaktisch wenig bedeutende, kostspielige Luftpumpe; er wußte, wie es scheint, nicht, daß gerade die Luftpumpe (welche, nebenbei gesagt, in einfacherer Form, wie dies für kleinere Anstalten genügt, nicht gerade namhaft theurer ist als ein guter Telegraphenapparat) eines der didaktisch wichtigsten Instrumente ist, indem es in der Hand eines guten Lehrers eine große Anzahl in den Kreis der Schule fallender physikalischen Wahrheiten — nicht bloß über die

Eigenschaften der Luft — auf eine Weise erläutert, wie dies keine anderen Experimente so überzeugend zu thun vermögen; er beachtete nicht, daß zwar der Telegraphenapparat ein Gegenstand ist, der die Neugierde des großen Publicums aufs lebhafteste in Anspruch nimmt, dessen gründliche Erklärung aber, so wünschenswerth sie jedem erscheinen mag, doch erst nach einer langen Reihenfolge von Prämissen über Elektricität, ihre Aeußerung als Galvanismus, über Magnetismus und seinen Zusammenhang mit jener erfolgen kann, also wohl an vielen Anstalten kaum noch in den Umfang der Physik hineinfällt, wie er an ihnen getrieben werden kann. Lehrercollegien erscheinen daher kaum als geeignet, über Anschaffungen von Apparaten endgültig zu entscheiden, und es erscheint als der bessere Weg, der ebendeswegen wohl auch an der größeren Zahl von Anstalten eingeschlagen wird, daß im Etat für jede der anzulegenden Sammlungen eine feste Summe ausgesetzt wird, deren Verwendung dem speciell mit dem Fache betrauten Lehrer selbständig überlassen bleibt. Allerdings können hier auch Misgriffe geschehen und der Verfasser dieses Artikels kennt selbst einen Lehrer an einer kleineren neugegründeten Realschule, der, als ihm Mittel zur Bildung der Anfänge eines physikalischen Apparates in die Hand gegeben wurden, vor allem eben jenen Telegraphenapparat anschaffen wollte, wahrscheinlich um seinem Publicum zu zeigen, daß er auf der Höhe der Zeit stehe, oder auch, daß er seinen Unterricht möglichst praktisch machen wolle. Solche Misgriffe beweisen aber nur, daß entweder schon in der Anstellung des Mannes gefehlt wurde, oder daß der junge Mann noch nicht den rechten Weg gefunden; sie werden übrigens nicht lange andauern, denn der Visitator der Schule wird seiner Zeit schon die gehörigen Riegel gegen sie vorschieben. Ist das Lehrfach dem rechten Manne übergeben, so ist er als der sachverständigste gewiß auch am meisten geeignet, in den Anschaffungen das Richtige zu treffen.

Zum Schlusse haben wir noch die Frage nach den Mitteln, aus welchen die Bibliotheken und Sammlungen bestritten werden sollen, so wie nach der Verwaltung derselben zu besprechen. Betrachten wir zunächst den letzten Punct, so kann wohl kein Zweifel sein, daß die Oberaufsicht über sämmtliche der Schule gehörige Lehrmittel, heißen sie nun Schüler- oder Schulbibliothek, Apparate oder Sammlungen, dem Director anheimfällt; es folgt dies aus seiner Stellung zur ganzen Anstalt und aus seiner Verantwortlichkeit für die Ordnung in derselben nach allen Richtungen hin. Die unmittelbare Aufsicht und Verwaltung der Apparate und Sammlungen wird jedoch stets demjenigen Lehrer nicht bloß als Recht, sondern auch als Pflicht zufallen, der den Unterricht zu geben hat, für den die Sammlung bestimmt ist, denn ihm steht unmittelbar die Benützung der Sammlung zu und er verwendet auch zu ihrer Ergänzung nach dem Obigen die dazu ausgeworfene Geldsumme; ihn trifft daher auch zunächst die Verantwortung für den Zustand, in dem sie sich befindet, und es könnte nur zu Reibungen und gegenseitigen Vorwürfen führen, wenn nicht alles so wäre, wie es sein sollte, und wenn mehrere sich in die Verantwortung dafür theilen würden. Es folgt daraus aber auch mit Nothwendigkeit, daß ein Unterrichtsfach, welches Sammlungen erfordert, auch wenn es sich über mehrere Classen erstrecken sollte, doch stets in der Hand eines einzigen Lehrers sich befinden sollte.

Dem Director bleibt somit nur die unmittelbare und directe Beaufsichtigung der Bibliothek oder der Bibliotheken, wo auch eine Schülerbibliothek sich findet: je nach der Ausdehnung der Anstalt und nach der Größe der Benützung der Bibliothek kann es jedoch auch hier als geboten erscheinen, daß der Director sich nur die Oberaufsicht vorbehalte und die unmittelbare Verwaltung einem Lehrer (je nach Umständen ohne oder mit einer entsprechenden Remuneration dafür) übergeben werde.

Die Mittel zur Erwerbung der erwähnten Lehrmittel müßen natürlich überall da geschaffen werden, wo ein Lehrmittel als nothwendig erscheint, sollten aber auch da nicht fehlen, wo es als höchst zweckmäßig erkannt ist. In erster Linie hat natürlich dafür diejenige Kasse einzustehen, welcher überhaupt die Erhaltung der Anstalt, die

Besoldung der Lehrer rc. zugewiesen ist, seien dies nun die Ortskassen oder örtliche Stiftungen oder die Staatskasse. Bei den Ansprüchen, die an solche Kassen gemacht werden, ist nicht zu erwarten, daß die Mittel überall vollkommen genügend sein werden, besonders in den ersten Fällen, da nicht immer vorausgesetzt werden darf, daß bei den Ortsbehörden die volle Einsicht in die Wichtigkeit der Sache vorhanden sei. Es sind daher alle Gelegenheiten willkommen, durch welche entweder die Mittel zu Anschaffungen vermehrt, oder die Anschaffungen sonst erleichtert werden. Als solche dienen in ersterer Beziehung Eintritts- und Abgangsbeiträge von Schülern, die sich für die Schülerbibliothek ohnehin von selbst verstehen, aber auch für die andern Sammlungen ebenso gerechtfertigt werden können, wie die Bezahlung von Schulgeld, und zugleich den Vortheil haben, daß die Eltern überhaupt auf diese Sammlungen aufmerksam gemacht werden. Vielleicht findet sich dann mancher Vater veranlaßt, seine Freude über das Gedeihen seines Sohnes und seine Dankbarkeit gegen die Anstalt, die Wesentliches dazu beigetragen, entweder durch Geldbeiträge oder durch Geschenke von Lehrmitteln zu bethätigen. Die Programme Norddeutschlands weisen viele Beispiele dieser schönen Sitte nach, die in Süddeutschland bei weitem noch nicht in gleicher Ausdehnung Fuß gefaßt hat. Auch der Staat kann hier Gutes wirken, indem er allgemein wichtige Lehrmittel in größerer Anzahl anfertigen läßt und den Landesanstalten entweder zum Geschenke macht oder wenigstens zum Selbstkostenpreise abtritt. Hier möge am Ende noch auf eine Einrichtung hingewiesen werden, welche, so viel mir bekannt ist, in Deutschland nur Württemberg eigenthümlich ist, sich vorherrschend und beinahe ausschließlich nur auf die technischen Anstalten des Landes, also Real-, Gewerbe- und Fortbildungsschulen bezieht, für diese aber auch höchst fördernd und anregend wirkt. Es ist das württembergische Musterlager, eine nach englischem Vorbilde angelegte Sammlung von neuen, dem württembergischen Industriellen als Muster dienenden Producten der Kunst und Industrie, mit welchem der Gründer desselben, Director v. Steinbeis, eine reiche Sammlung von Lehrmitteln verbunden hat. Es finden sich hier die vortrefflichsten, zum Theil höchst kostbaren Kupferwerke aus dem Gebiete der Architektur, der verschiedenen Kunststile, der Gold-, Silber- und Juwelirarbeiten u. dgl., es finden sich aber ebenso die interessantesten Lehrmittel für den geographischen, physikalischen und naturgeschichtlichen Unterricht und besondere Commissäre in England und Frankreich sind beauftragt, von neuen Erscheinungen in diesen Gebieten Nachricht zu geben, wie denn auch bei den bedeutenden der Anstalt durch die Liberalität der Regierung zu Gebote stehenden Mitteln die Behörde nicht zaudert, alles interessante zu erwerben. Auch ausgesprochenen Wünschen der Lehrer wird gerne Rechnung getragen, sobald sich dieselben als begründet erweisen. Nicht bloß finden Lehrer, wenn sie nach Stuttgart kommen, auf die entgegenkommendste Weise Gelegenheit, sich mit den angesammelten Schätzen bekannt zu machen, um sich dann anschaffen zu können, was für die eigenen Zwecke wünschenswerth erscheint, sondern es wird ihnen auch gestattet, auf mehrere Wochen das, was sie wünschen, nach ihrer Heimat mitzunehmen oder dahin nachkommen zu lassen. Ja, die Anstalt vermittelt sogar bereitwilligst die Bestellung dessen, was gewünscht wird, in London, Paris u. s. w. Der Verfasser dieses Artikels hat davon schon mehrfach Gebrauch gemacht und kann die Nachahmung einer solchen Einrichtung nicht genug empfehlen.*)

Nagel.

*) Unmittelbar vor dem Abdruck des obigen Artikels kommt uns noch der interessante „Bericht über die Ausstellung von Schul- und Unterrichtsgegenständen in Wien . . . von Jos. Alex. Freiherrn von Helfert, Wien, k. k. Hof- und Staatsdruckerei 1862“ zu, in Bezug auf welchen nur bedauert werden muß, daß man ihn auf gewöhnlichem buchhändlerischem Wege nicht bekommen kann. Diese Ausstellung (vom 15. Februar bis 2. Merz 1862), zunächst durch die Londoner Weltausstellung veranlaßt, sollte in ihrer ersten Hauptabtheilung das System des österreichischen Unterrichtswesens unter Mittheilung der wichtigsten statistischen Daten, in der

Lehrmittelinventar, s. Schulinventar.

Lehrplan, Unterrichtsplan, Schulplan. Soweit das Lehren nicht ein Ertheilen vereinzelter, gelegentlicher Belehrungen, sondern ein Unterrichten, das Mittheilen eines Ganzen von Kenntnissen und Fertigkeiten sein soll, muß es nach einer gewißen Ordnung geschehen. Auch die Belehrung, welche nach den individuellen Bedürfnissen des zu belehrenden Subjects sich richtend, an seine Wünsche, Fragen, Erfahrungen anknüpfend mehr den Charakter der Zufälligkeit hat und ein Kind der Gelegenheit ist, soll man, wie d. Art. Belehrung darlegt, nicht regellos ertheilen, nicht vorzeitig, nicht gewaltsam sich aufdringend, nicht maßlos überschüttend. Aber mehr noch bedarf der eigentliche Unterricht, wenn er auch gelegentliche und zufällige Belehrungen keineswegs ausschließt, einer bestimmten, mit Bewußtsein erfaßten und beabsichtigten Ordnung, d. h. eines Planes. Dazu gehört die Kenntnis des Zieles und des Ganges, der zu demselben führt. Das Ziel wird bestimmt durch den Zweck, den man bei der Bildung eines Zöglings verfolgt; denn der Inhalt und Umfang des Wissens und Könnens, das angeeignet werden soll, ist abhängig von der Lebensstellung, für die der Zögling durch den Unterricht vorbereitet werden soll. Da aber das Ganze von Kenntnissen und Fertigkeiten, welches man erzielen will, nur allmählich erreicht werden kann, so bedarf es der Ueberlegung und Bestimmung, in welcher Folge nach einander, in welcher Ordnung neben einander die einzelnen Stücke des Ganzen mitgetheilt werden sollen. Bei dieser Bestimmung muß einerseits die Lernfähigkeit so-

zweiten die Lehrmittel, in der dritten die Erfolge zur Anschauung bringen. Die zweite Abtheilung, welche uns hier zunächst angeht, enthielt Lehrmittel der verschiedensten Art und für alle möglichen Schulgattungen und Unterrichtsstufen, von der Kleinkinderbewahranstalt bis zur Hochschule, Zeichnungen von Schulgebänden, Modelle von Schulbänken, Lesetabellen, Setzkästen, Stellvorrichtungen für bewegliche Buchstaben, (sehr empfohlene) Schreibhefte mit Musterzeilen und Vorlegblättern für den Schreibunterricht, Zeichnungsvorlagen, perspectivische Zeichnungsapparate, verschiedene Rechenvorrichtungen, Bilder zum Anschauungsunterricht, Abbildungen der Giftpflanzen, Bienenstockmodelle, Tellurien, Herbarien, geometrische Körper, Karten, Atlanten, stenographische Lehrmittel, alle möglichen Lehrbücher, Sammlungen und Apparate. Die Beilagen des Berichts geben eine Uebersicht über die Gliederung der österreichischen Unterrichtsanstalten, den Katalog der Ausstellung und — theilweise sehr instructive — Besprechungen der Ausstellungsgegenstände theils in Gutachten berufener Fachmänner theils in Berichten öffentlicher Blätter. Die Ausstellung, obgleich in sehr kurzer Zeit zusammengebracht und nur als erster Versuch zu betrachten, scheint doch die Absichten, die Thätigkeit und die Erfolge der österreichischen Unterrichtsverwaltung weithin in ein günstigeres Licht gestellt, das Interesse für die Sache des öffentlichen Unterrichts im Publicum geweckt und erhöht, den Lehranstalten heilsamen Anstoß zum Fortschreiten in allen Richtungen gegeben und ein interessantes, wenn auch nicht vollständiges Bild von dem gegenwärtigen Stand des Unterrichtswesens dargeboten zu haben. Zu einem Museum von Schulgegenständen, d. h. einer ähnlichen Einrichtung, wie die oben gerühmte Stuttgarter Sammlung, scheint nach einer Bemerkung S. 145 dadurch der Anlaß bereits gegeben zu sein und bei den reichen Mitteln des Kaiserstaates sollte an einer großartigen Verwirklichung des Gedankens in Wien nicht zu zweifeln sein. Wäre aber hiemit nicht ein Stein ins Wasser geworfen, der seine Kreise noch weiterhin verbreitete? Sollte nicht jede Schulverwaltung eines größeren Ländercomplexes einen fruchtbaren, der Ausführung werthen Gedanken darin erkennen? Die Anschauung ist belehrender als jede Beschreibung, das haben in unserer Zeit besonders die Industrieausstellungen gezeigt. Der Wettstreit spornt die tüchtigen Kräfte, er belehrt und beschämt die innerhalb ihrer vier Pfähle sich spreizende Beschränktheit. Die einzelnen Lehrer, wie die Leiter der Schulen finden Gelegenheit genug zu belehrenden Vergleichungen, Aufforderung genug zum Vorwärtsschreiten. Aus den periodischen Ausstellungen sollten dauernde Lehrmittelsammlungen erwachsen, welche vorzugsweise das Bewährte aufnähmen, während die Ausstellungen vorzugsweise für das Neue bestimmt wären. In Betreff der Anordnung und Einrichtung giebt der Helfert'sche Bericht schon vielfache Anhaltspuncte; weitere würde überall die Erfahrung an die Hand geben. Welche Schätze könnten die deutschen Staaten, könnten namentlich auch Berlin aufweisen, und welchen Nutzen könnte hieraus unser Schulwesen ziehen! D. Red.

wohl des menschlichen Geistes überhaupt, als der im besondern vorhandenen Zöglinge, andererseits die Beschaffenheit der gegebenen Lehrkräfte und Lehrmittel in Betracht gezogen werden. Die Mannigfaltigkeit der hierbei in Betracht kommenden Factoren und die ihnen anhaftende Unvollkommenheit und Zufälligkeit macht die Vorausbestimmung des Ganges, der zu dem Ziele des Unterrichts zu nehmen ist, schwierig und umsomehr, wenn das Ziel nicht recht klar erkannt und genau bestimmt ist. So schon bei einem einzelnen Zögling, der von Einem Lehrer unterrichtet wird. Weit bedeutender ist aber die Schwierigkeit bei der Vereinigung mehrerer Zöglinge zu einer Schule und hier um so größer, je zahlreicher und verschiedenartiger an ihr die Schüler, die Lehrer und die Lehrgegenstände sind.

Darüber, daß jede Schule ihr bestimmtes Ziel und ihren geregelten Gang haben müße, ist man allgemein einig, wenn auch die Ausführung manchmal hinter der Erfüllung dieser Aufgabe zurückbleibt. Es soll noch Gymnasien geben, „wo in gemüthlicher Anarchie jeder Lehrer treibt, was, wie und wie weit es ihm beliebt, jede Classe, jedes Lehrfach eine kleine Welt für sich ist" (Köchly: Ueber d. Reform des Züricher Gymn. 1859. S. 5). Dort kann kein in sich zusammenhängendes Wissen, keine gründliche Bildung, höchstens ein ungeordnetes und lückenhaftes Aggregat einzelner Kenntnisse erzielt werden. Darum bezeichnet die pommersche Instruction für die Gymnasialdirectoren vom 1. Mai 1828 als eine der wichtigsten Aufgaben die Entwerfung eines vollständigen Lehrplans für die ganze Schulanstalt und sagt: „Es werden darin Zweck, Bedeutung und Grenzen jedes Lehrobjects für den Schulunterricht festgestellt, sein Verhältnis zu den übrigen, auch der Stundenzahl nach, bestimmt, der Umfang desselben in wohlgegliederte Curse nach der Stufenfolge der Classen eingetheilt, die Lehrbücher sowohl als die Hülfswerke für jeden Cursus angegeben, das Lehrziel für jede Classe und die Summe des zu Lehrenden genau nach den Paragraphen des Lehrbuchs bestimmt und für die methodische Behandlungsweise feste Vorschriften gegeben, damit kein Lehrer, auch wenn er erst neu hinzutritt, so wenig über den Inhalt des Mitzutheilenden, als über den Geist und die Art der Behandlung in Ungewißheit und Irrthum verfallen könne."

Auch ist das Bedürfnis unverkennbar, daß für alle Schulen derselben Art, namentlich wenn sich an die Absolvirung ihres Cursus gewiße staatliche Berechtigungen knüpfen, das Ziel durch allgemeine Festsetzungen bestimmt werde. So ist es für die Gymnasien, für die Real- und höheren Bürgerschulen durch die Reglements über die Entlassungsprüfungen geschehen, während es z. B. für die höheren Töchterschulen an genaueren allgemeinen Anordnungen über das von ihnen zu erreichende Ziel, wenigstens in Preußen, noch fehlt. Unterrichtsbereich und Unterrichtsziel der einclassigen Elementarschule ist in Preußen durch das Regulativ vom 3. Oct. 1854, das sich im wesentlichen an das von Friedrich dem Großen 1763 erlassene General-Landschulreglement anschließt, festgestellt worden.

Ob aber außer der Feststellung des Zieles zugleich für jede Art von Schulen der Gang zu demselben allgemein vorzuschreiben sei, darüber sind die Ansichten verschieden. Palmer (Evang. Pädag. 3. Aufl. S. 493 f.) will, daß das Allgemeine der Bestimmungen, durch welche die Schulzeit, die Lehrpensen und Lehrziele für die einzelnen Classen geregelt werden, den Inhalt eines Theiles der Landesschulgesetze bilde, daß aber bei der großen Mannigfaltigkeit der localen Verhältnisse, z. B. der Zahl der Lehrer und der Schullocale, unter Leitung der Bezirksbehörden die Localschulbehörden in Gemeinschaft mit den Lehrern das Einzelne anordnen. Es sei insbesondere eine Unmöglichkeit, für die Volksschulen eines Landes Einen Lectionsplan zu fertigen. Es könnten nur die wesentlichen Pensa aufgegeben werden. — Wie weit aber die Pensa im einzelnen von den höheren Schulbehörden zu bestimmen sind, hängt von den sorgfältig zu beobachtenden vorhandenen Zuständen ab. Treffen die Lehrer auch ohne specielle Vorschriften in der Regel das Richtige, so wird es solcher nicht bedürfen und die

Schulbehörde sich vor dem Zuvielregieren zu hüten haben; zeigt aber die Erfahrung, daß die Lehrer auf dem Wege zu dem gesteckten Ziel oft in die Irre gehen, daß infolge des Mangels an Einheit im Lehrplan und unklaren Experimentirens ein großer Theil der Schüler Gefahr läuft, das Ziel gar nicht zu erreichen und so die berechtigden Erwartungen der Eltern, der Schulpatrone und der für die allgemeine Wohlfahrt zu sorgen berufenen Staatsregierung getäuscht werden, so hat die obere Schulbehörde gewiß die Pflicht, nach sorgfältiger Prüfung das specieller festzusetzen, was nicht bloß den Lehrern, sondern auch den Localbehörden bei Aufstellung des Lehrplans der einzelnen Schule zur Norm dienen soll.

Für die Elementarschulen giebt es in Preußen keinen allgemeinen Normallehrplan. Aber die Bezirksregierungen sind angewiesen (s. die Min.-Verf. vom 16. Febr. 1861 im Centralblatt f. d. gesammt. Unterr.-Verw. 1861. S. 136), gemäß den vorgeschriebenen „Grundzügen" überall auf Anfertigung und genaue Befolgung von Normallehrplänen zu halten, in welchen jeder Unterrichtsgegenstand zu seinem vollen Recht gelange. Ein von der Regierung zu Cöln für die evangelischen Elementarschulen des Bezirks erlassener Normallehrplan ist im Centralbl. 1861 S. 611 ff. abgedruckt.

Auf dem Gebiete des höheren Schulwesens sind die Regierungen Deutschlands in neuerer Zeit auf Festsetzung allgemeiner Lehrpläne sehr bedacht gewesen. Die Lehrpläne der Reformationszeit, wie sie von Luther und Melanchthon, besonders ausführlich und speciell regelnd von Joh. Sturm (s. ob. Bd. II. S. 642 ff.), sodann in den evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, namentlich der württembergischen von 1559 und der sächsischen von 1580 aufgestellt waren, verloren im 18. Jahrhundert ihre allgemeine Geltung. Neue pädagogische Richtungen (Francke, Hecker, Basedow) regten zu mannigfachen Versuchen an, von dem herkömmlichen Unterrichtsgang wesentlich abweichende Lehrpläne aufzustellen und durchzuführen. Das dadurch hervorgerufene Schwanken veranlaßte die Staatsregierungen, sich der gelehrten Schulen durch organisirende und prohibitive Anordnungen mehr anzunehmen, während die factische Entwickelung der Staatsidee, wie sie sich namentlich in der Regierung Friedrich Wilhelms I., Friedrichs II. und im preußischen allgemeinen Landrecht darstellt, dazu nöthigte, daß die Regierung die freie provincielle und städtische Verwaltung der Schulen, ebenso wie die Betheiligung der Kirche, mehr und mehr beschränkte, und die bisherige Mannigfaltigkeit der Einrichtungen zu einer geregelten Uebereinstimmung zusammenzufassen suchte (Wiese, „das höhere Schulwesen in Preußen" im Preuß. Jahrb. von 1861, S. 114). Die classischen Studien wurden als die Grundlage der höheren Schulbildung erhalten, aber unter mannigfachen Concessionen an die auf praktische und encyklopädische Bildung gerichteten Zeitforderungen. Gegen diese reagirte die sich mit neuer Kraft erhebende Philologie. F. A. Wolf rief (v. Raumer, Gesch. der Pädag. II. S. 359): „der auf Schulen immer mehr überhand nehmenden Oberflächlichkeit und Vielwisserei muß mit aller Kraft entgegengearbeitet werden." Allmählich kehrte man zu einfacher gestalteten Gymnasial-Lehrplänen zurück. Die Zahl der Lehrstunden wurde beschränkt und an Stelle des Fachsystems zu Gunsten einer harmonischeren Verbindung der Lehrgegenstände (in Preußen ziemlich allgemein seit 1820) das Classensystem eingeführt. Die weitere Entwicklung der Realschulen, hauptsächlich gefördert durch den Erlaß der ihr Ziel bestimmenden und dadurch ihrem Lehrplan Normen gebenden preußischen „vorläufigen" Instruction für die Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832, erleichterte bei den Gymnasien die Beschränkung der Realien. Dennoch wurde über die Ueberladung ihrer Lehrpläne geklagt. Die durch Lorinser's Anklage entstandene Bewegung führte zum Erlaß der preußischen Ministerialverordnung vom 24. Oct. 1837, welche auf die Einrichtung der Gymnasien auch der meisten andern deutschen Staaten großen Einfluß übte. Sie schrieb, während bis dahin die Lehrpläne der preußischen Gymnasien nur durch die Bestimmung des Zieles im Abiturientenprüfungs-Reglement (erst von 1812, dann von 1834), ministerielle In-

structionen für einzelne Disciplinen und provincielle Anordnungen geregelt waren, zuerst, aber in engem Anschluß an die bisherige Praxis, einen allgemeinen Normallehrplan für die Gymnasien vor.

Das Bedürfnis nach Festsetzung von Normallehrplänen regte sich an vielen Orten. In Bayern wurde dasselbe durch oft veränderte Schulordnungen allzureichlich befriedigt (s. ob. Bd. I. S. 446). In Württemberg, dessen gelehrte Schulen sich von Alters her viel Gleichförmigkeit in Weg und Ziel bewahrt hatten, wo aber für dieselben ein allgemeiner und ins einzelne gehender Lehrplan nicht bestand, ließen die veränderten Verhältnisse der neuen Zeit, welchen die herkömmliche Ordnung nicht mehr zu entsprechen schien, das Verlangen nach einem alle gelehrten Anstalten des Landes umfassenden Schulplan immer lauter werden. Dies rief vom Jahre 1841 ab eine Reihe eingehender Erörterungen und Verhandlungen hervor, als deren Resultat der von einer Commission von Schulmännern verfaßte „Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs" zu Ende 1847 gedruckt und der öffentlichen Beurtheilung übergeben wurde. Besonders dringend war jenes Verlangen ausgesprochen von Bäumlein in den „Ansichten über gelehrtes Schulwesen" (Heilbronn 1841), dem u. a. Chr. Walz in der innigen Ueberzeugung von der Nothwendigkeit eines allgemeinen Studienplans beitrat (Pädag. Revue 1841, B. II. S. 469), wogegen C. L. Roth (ebendas. Bd. III. S. 468) äußerte: „Es sei, glaube er, eine kluge und heilsame Scheu gewesen, welche die Preußen abgehalten habe, einen allgemeinen Lehrplan zu machen, so viele Verordnungen es dort auch fürs Schulwesen gebe, und so wenig man sagen könne, daß es diesen Verordnungen, wie man sie in dem Buche von Neigebaur großentheils beisammen finde, an einer leitenden Idee mangle. Solche einzeln gegebene Verordnungen könnten eher nach Umständen verändert oder gar zurückgenommen werden. Ein neuer allgemeiner Schul oder Lehrplan könne die erregten Erwartungen doch nicht völlig befriedigen. Bei wiederholten Versuchen seien üble Erfahrungen gemacht und die Wiederholung der Versuche selbst mit größerem innerem Berufe, sehr mißlich wegen der allgemeinen Bewegung, in welcher das Unterrichtswesen sich gegenwärtig befinde und welche über wichtige Puncte noch keine festen Bestimmungen zulasse. Es genügten die an sich nothwendigen Bestimmungen über die bei der Maturitätsprüfung zu fordernden Kenntnisse, und es wäre ganz heilsam, wenn man solchen Lehrcollegien, welche sich des Vertrauens werth gezeigt hätten, völlig freie Hand ließe, über den Weg und die Mittel für Erzielung dieser Resultate einen eigenen Plan zu machen und zu befolgen." Noch bestimmter hat sich C. L. Roth in den Aufsätzen „Woher und wohin?" und „In necessariis unitas" 1856 und 1857 (Kleine Schriften Bd. II.) für die Freiheit der Lehrer in der Bestimmung der Lehrpläne ausgesprochen: „Die Zielpuncte für die Anstalten gleicher Art mag die Behörde festsetzen; Methode und Unterrichtsgang mit allem, was dazu gehört, wie die Wahl der Bücher, welche zum Unterrichte dienen, sind von Gottes und Rechtswegen Sache der Lehrercollegien" (S. 189). Jeder Unterrichtsplan, welcher die Lehrer einer und derselben Anstalt zu wirklich gemeinsamer Thätigkeit vereinigen solle, müße in der Anstalt selbst entstehen (S. 184). Die Einheit zwischen der Schule und der übergeordneten Behörde sei nur möglich in den Principien. Diese zu erkennen, aufzustellen und zu wahren, sei die schöne, edle und schwierige Aufgabe der Oberbehörde (S. 190). Ausführliche, ja ganz specielle Commentare dazu seien wohl zu geben, nur nicht als Gebote, sondern als Rathschläge gefaßt (S. 192).

Wo aber statt der berechtigten Ansprüche auf freies Gewährenlassen der Individualität ungebundene Subjectivität sich überwiegend geltend zu machen versucht, da entsteht das Bedürfnis objectiver Normen und fester Regeln, nach denen sich die einzelnen Individuen richten müßen, damit die nöthige Einheit erhalten bleibe. Und wurden — so namentlich in Preußen — an den Abgang aus jeder der drei oberen Classen der Gymnasien und Realschulen bestimmte Berechtigungen für den Civil- und Mi-

litärdienst geknüpft, so mußten schon darum für alle einander entsprechenden Classen im wesentlichen dieselben Pensa vorgeschrieben werden, damit alle dasselbe Maß der geforderten Bildung erzielten. Wie sehr man in der Schulwelt nicht bloß guter Rathschläge, sondern bestimmter Ordnungen und von der Obrigkeit gegebener Gebote bedurfte, damit in dem Widerstreit der verschiedensten Meinungen und entgegengesetzter Richtungen die rechten Principien festgehalten würden und nicht die nothwendige Einheit der einzelnen Anstalten und ihr gemeinsames Verhältnis zu den Forderungen, welche Staat, Kirche und bürgerliche Gesellschaft an sie stellen, großen Schaden litte, haben die sich an die politische Aufregung des Jahres 1848 anschließenden Bestrebungen, die Schulen zu reformiren, dargelegt. Die vielen freien Lehrerversammlungen und die von den Schulbehörden berufenen Conferenzen zeigten, wie gering die Uebereinstimmung in den Principien und in der Weise ihrer Durchführung war, wie wenig Achtung man großentheils vor dem Herkommen hatte. Diese Warnehmung legte den zur Leitung der Schulen berufenen Staatsgewalten die Pflicht nahe, durch neue allgemeine Festsetzungen die Lehrpläne von verderblichem Schwanken zu befreien, darin das überkommene Gute, so lange es noch Zeit war, zu bewahren, offenbar gewordene Mängel möglichst zu beseitigen und den Schulen nach heilsamen, in näherer Ausführung dargelegten Principien eine den Bedürfnissen des Staats- und Volkslebens entsprechende Entwicklung zu sichern. Wie weit das mit den preußischen Ministerial-Verordnungen über den Unterricht in den evangelischen Volksschulen und Schullehrer-Seminarien vom October 1854, über die Modificationen des Normallehrplans und des Abiturientenprüfungs-Reglements der Gymnasien vom Januar 1856*), über den Unterricht und die Prüfungen der Real- und höheren Bürgerschulen vom 6. October 1859, wie weit es bei der 1849 begonnenen neuen Organisation der österreichischen Gymnasien gelungen sei, das zu prüfen ist hier nicht der Ort. Es sei aber noch erwähnt, daß vor dem Erlaß der Verordnungen die Gutachten von praktischen Schulmännern und Provincialbehörden zahlreich eingeholt und die Discussionen der von der Censur befreiten, sich an der Lösung der hieher gehörigen Fragen rege betheiligenden Presse gewiß nicht unbeachtet geblieben sind. In Oesterreich hat das Unterrichts-Ministerium von 1850 an durch Gründung und Unterstützung einer Zeitschrift die freieste öffentliche Discussion seiner die Einrichtung der Gymnasien, besonders auch den Normallehrplan, betreffenden Entwürfe und Anordnungen angeregt (s. Zeitschr. f. d. österreich. Gymn. 1858. S. 97).**)

Innerhalb der durch diese Reglements und ähnliche anderer deutscher Staaten (s. oben Bd. II. S. 679) gegebenen Normen, die bestimmen, welche Gegenstände und in wie viel wöchentlichen Stunden an jeder Classe der betreffenden Schulen sie in der Regel gelehrt werden sollen, ist im ganzen den Lehrern noch ein weiter Raum zur Gestaltung der Lehrpläne im einzelnen gelassen, ein Raum, auf welchem die Conferenzberathungen der einzelnen Collegien, die in Westfalen seit 1823 bestehenden, in Pommern 1861 angefangenen Conferenzen der Gymnasial- und Realschuldirectoren, freie Lehrerversammlungen, wie die zu Oschersleben und die mit den großen deutschen Philologenversammlungen verbundenen, und zahllose Abhandlungen in Büchern, pädagogischen Zeitschriften und Schulprogrammen ein noch nicht erschöpftes Gebiet der Besprechung haben. Die Verordnungen haben zum Theil, vornehmlich die einen reichen Schatz fruchtbarer Winke enthaltenden „erläuternden Bemerkungen" zu der preuß. Realschulordnung vom 6. Oct. 1859, wie es Roth wünschte, mehr die Form von Rathschlägen, als von Geboten. „Es wird nicht verkannt," sagt Wiese a. a. O. S. 146,

*) Nach Wiese's Erklärung a. a. O. S. 136 sind diese hauptsächlich mit der Absicht erlassen, Lehrplan und Prüfungsreglement noch mehr zu vereinfachen und eine weiter gehende Berücksichtigung des individuellen Talents zu ermöglichen.

**) Ueber die Schulzustände in dieser Beziehung vergleiche man die statistischen Beschreibungen des Schulwesens der einzelnen Länder in dieser Encyklopädie. D. Red.

„daß die höheren Schulen lebendige Organismen sind und darum der freien Entfaltung der einer jeden eigenthümlichen Lebenskraft und Tendenz bedürfen," und weist ebendaselbst auch in Betreff des Lehrplans nach, daß den höheren Schulen in Preußen bei übereinstimmenden Principien und gemeinsamen Zielen freie Bewegung und Einrichtung gestattet ist. Von der oben Bd. II. S. 465 beschriebenen Uniformität der französischen Gymnasien im Lehrgang, wie sie Döring in der Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1857 S. 722 fast auch für die unsrigen als nothwendig ansieht, indem er fordert, „daß zu derselben Zeit in der gleichen Classe derselbe Theil des vorgeschriebenen Pensums des betreffenden Lehrgegenstandes bei allen Gymnasien abgehandelt werde," sind die preußischen Gymnasien und wohl die deutschen überhaupt weit entfernt. Die Lehrpläne sind nicht so detaillirt vorgeschrieben, sondern sollen sowohl für die einzelnen Fächer als für den ganzen Unterricht einer Anstalt unter Beachtung nicht bloß der vorhandenen allgemeinen Verordnungen, sondern auch der localen Bedürfnisse, Mittel und Umstände von den Lehrercollegien unter der Leitung der Directoren berathen, wiederholt erörtert und überarbeitet und vor der Ausführung der Provincialbehörde zur Genehmigung vorgelegt werden.*)

Von dem Inhalt der Lehrpläne für die verschiedenen Schulen und Unterrichtszweige handeln die diese betreffenden Artikel der Encyklopädie. Hier kann nur noch von einigen allgemeinen bei der Entwerfung von Lehrplänen zu beachtenden Grundsätzen die Rede sein.

Vor allem ist bei der Aufstellung eines Unterrichtsplanes das Ziel des Unterrichts fest ins Auge zu fassen. Wird dies in einem gewißen Umfang und Grad des Wissens gesehen, so wird der Plan vorzugsweise auf Mittheilung von Kenntnissen eingerichtet werden. Will man dagegen einen erziehenden Unterricht und vergißt dabei nicht, daß es bei der Erziehung vornehmlich auf Bildung des Charakters, auf Läuterung und Befestigung des Willens, auf Uebung und Stärkung der Kraft ankommt, so wird die Erwerbung von Wissen als Mittel zu einem höheren Zweck, nicht als der Zweck selbst erstrebt werden. Dann wird man sich beim Entwerfen des Plans immer die Persönlichkeit des zu bildenden Individuums gegenwärtig erhalten und daran denken, wie auf diese die verschiedenen neben einander und nach einander zu treibenden Lehrgegenstände wirken werden.

Es kommt zunächst auf das richtige Nebeneinander an. Das Maß desselben wird bedingt durch die Kraft des jugendlichen Geistes, dem ihre Ueberspannung schadet. Je größer aber der Umfang und die Mannigfaltigkeit des zu gleicher Zeit zu Lernenden ist, desto sorgfältiger muß man auf die Einheit in der Mannigfaltigkeit Bedacht nehmen und für innere Verknüpfung der Lehrgegenstände und ihre Beziehung auf einander sorgen. Auch wenn das Maß der Kraft nicht überschritten wird, erzeugt ein ungeordnetes, buntes Vielerlei oberflächliches Wissen, nicht wahre Bildung. Ebensowenig wird diese

*) Ein etwas weiterer Spielraum für persönliche und locale Verhältnisse und Bedürfnisse, als bei Feststellung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände und der für sie bestimmten Lehrstunden für jede Classe durch die oberste Behörde noch offen bleibt, scheint doch auch uns wünschenswerth zu sein. Günther in seinem Buch über „das Schulwesen im protestantischen Staat 1852" mag sich hyperbolisch ausgedrückt haben, wenn er sagt, ein nivellirender Lectionsplan mit einem ähnlich wirkenden Reglement habe alle unsere Gymnasien zu einer mittelmäßigen Einerleiheit herabgedrückt, weshalb er jedenfalls für die Realschule verlangt, die Festsetzung des Lehrplans sollte unter der Oberaufsicht des Staats zu den Befugnissen der Gemeinden und der Directoren gehören (S. 190 ff.); allein etwas wahres möchte doch daran sein. Die Folge der freieren Bewegung wären allerdings Unterschiede zwischen den einzelnen Anstalten, die nicht allen Eltern angenehm wären; aber die frischere, freudigere Regung im Innern derselben böte wohl hinreichenden Ersatz. Wäre der Schulplan auf diesem Wege mehr aus der individuellen Natur der einzelnen Schule selbst herausgewachsen, so ließe es sich eher erwarten, daß sämmtliche Lehrer von der Idee desselben durchdrungen wären und ihre Kräfte und Bestrebungen dem gemeinsamen Ziele harmonisch unterordneten. D. Red.

durch einseitige Beschränkung erreicht. Dem Grundsatz Ratichs gegenüber: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal!" nach welchem z. B. 8 Monate lang nur Terenz gelesen werden sollte, bemerkte mit Recht ein Bericht von vier Jenenser Professoren 1614 über die Didactica Ratichii: „Die varietas der lectionum sei zweierlei, eine confusa, die andere aber ordinata; diese sei nicht schädlich, weil sie ad unam scientiam gerichtet sei" (v. Raumer Gesch. d. Päd. II. S. 33). Die in neueren Zeiten stärker geforderte und durch Erfahrung vielfach als schädlich erkannte Vermehrung der Lehrgegenstände veranlaßte zahlreiche Erörterungen darüber, wie bei der unabweislichen Vielheit der Gegenstände die Richtung auf die Einheit, nicht bloß des Wissens, sondern der ganzen Bildung, zu bewahren sei. Man suchte für den Lehrplan nach einem Mittelpunct, um den sich die ganze Masse des gleichzeitig zu Erlernenden concentriren solle (s. die Art. über Concentration Bd. I.). In den Lehrplänen der Volksschulen und der Gymnasien ist es mehr gelungen dem Grundsatz der Concentration: in uno habitandum, in ceteris versandum Geltung zu verschaffen, als in denen der Realschulen. Manches, was die Gymnasien sonst systematisch in besondern Lectionen lehrten, ist in Preußen auf mehr gelegentliche Belehrung beschränkt, z. B. Logik und Psychologie, Rhetorik und Poetik, Mythologie, Antiquitäten, Literaturgeschichte, deutsche Grammatik. — Wie weit neben der nothwendigen Theilnahme an dem Unterricht in gewißen Gegenständen die Erlernung anderer dem Belieben zu überlassen sei, ist eine noch nicht durchweg gelöste Frage. Landfermann („Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen" in der Zeitschrift f. d. Gymn. 1855 S. 771) erklärte „die Theilnahme nach der Willkür eines unreifen Knaben oder Jünglings oder nach dem Belieben der selten sachverständigen Eltern, ein facultatives Speisen à la carte des Unterrichts, für schlechthin unvereinbar mit guter Ordnung und Handhabung didaktischer Principien," empfahl aber manches in den oberen Classen, z. B. Zweige des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Art facultativ zu lassen, daß der Rector mit Berücksichtigung der Neigung des Schülers und des Wunsches der Eltern über die Theilnahme entscheide. C. L. Roth will in einem Aufsatz von 1856 (Kleine Schriften Bd. II, S. 174) den obligaten Fächern des Gymnasialunterrichts nur zuweisen: „1) die ethischen Stoffe, Religion und Geschichte; 2) die beiden alten Sprachen; 3) die Mathematik, jedoch nur für solche Schüler, welche befähigt dazu erkannt werden; 4) die Fertigkeiten im Rechnen, in geographischen und Geschichtsdaten." Facultative Fächer sollen sein: „1) die Sprachen: Hebräisch, Französisch, Englisch; 2) das Lesen älterer deutscher Dichterwerke; 3) Naturgeschichte, physische Geographie, Logik als philosophische Propädeutik; 4) die Fertigkeiten im Turnen, Singen, Zeichnen." Der preußische Normalplan stellt hievon nur das Hebräische und Englische in das Belieben der Schüler oder ihrer Eltern, fordert aber nicht von allen Gymnasien, daß sie im Englischen, Altdeutschen und in der Naturgeschichte Unterricht ertheilen. Unter Umständen wird vom Singen und Turnen, in Städten, wo neben dem Gymnasium keine Realschule besteht, auch vom Griechischen dispensirt. (Vgl. d. Art. Dispensation.) „Die Lehrobjecte", sagt Wiese im Hinblick auf das höhere Schulwesen in Preußen (a. a. O. S. 156), „bilden kein zufälliges und willkürliches Nebeneinander, sondern ergeben sich aus der Idee der Schule, welche sich im Lehrplan realisirt, und zwar mit einer Nothwendigkeit, die es denen, welche über die Vielheit klagen, unmöglich macht, etwas zu bezeichnen, was, z. B. aus dem Gymnasiallehrplan, mit einer beachtenswerthen Zustimmung der Urtheilsfähigen beseitigt werden könnte." Ist es wirklich gelungen, im Lehrplan das auf jeder Stufe zur Bildung Nothwendige zu vereinigen, so darf man nicht gestatten, daß diese Einheit durch irgend welches Belieben zerrissen werde, und kann fordern, daß die zufällige Beschaffenheit der einzelnen Lehranstalt und der einzelnen Schüler nach der gegebenen Norm sich gestalte, nicht diese nach jener modificirt werde. — Zu dem Nebeneinander, das durch den Lehrplan bestimmt wird, gehört außer den Lehrgegenständen und der Stundenzahl des Classenunterrichts im

ganzen auch das Maß der häuslichen Schularbeiten. Daß sie die Kraft des Schülers in seiner häuslichen Thätigkeit stark anspanne und der Neigung zur Trägheit und Genußsucht wehre, ist von der Schule zu verlangen, aber auch, daß sie den Schüler nicht überbürde, seine Thätigkeit nicht zu sehr zersplittere und der freien Selbstbeschäftigung einen gewißen Raum lasse (s. d. Art. Aufgaben).*) — Wie die Bestimmungen des Lehrplans im einzelnen ausgeführt werden, hängt von den Lehrern ab, denen zur Bewahrung des innern Zusammenhanges und rechten Maßes in dem, was der einzelne Schüler zu gleicher Zeit zu treiben hat, gegenseitige Verständigung, einmüthiges Zusammenwirken, Unterordnung der Forderungen des einzelnen Faches unter den Zweck des ganzen Unterrichts nicht genug empfohlen werden kann. Befördert wird diese Einheit durch das Classensystem, welches dem so vielfach gesegneten Wirken eines einsichtigen, väterlich sorgenden Ordinarius Raum giebt und in der Regel mehrere innerlich nahe verwandte Hauptlehrgegenstände in seiner Hand vereinigt. Am ehesten würden jedenfalls gewiße oft beklagte Uebelstände vermieden, wenn es möglich wäre, überall nicht mehr als zwei oder drei Lehrer neben einander zu beschäftigen, oder gar, wie ehemals Einem Lehrer den ganzen Unterricht einer Classe zu übertragen.

Aber der Lehrplan hat auch auf ein richtiges Nacheinander zu achten. Die nothwendige Rücksichtnahme auf die Befähigung der Lehrer, von denen nicht jeder in jedem Fache unterrichten kann, und auf die Continuität des Lehrganges in den einzelnen Fächern fordert oft, daß derselbe Lehrgegenstand in mehreren aufeinanderfolgenden Classen in dieselbe Hand gelegt werde. Je weniger das aber durch alle Classen geschehen kann, will man nicht den großen Nutzen, den das Classensystem für die Erziehung hat, verlieren, desto genauer hat der Lehrplan die Classenpensa für die einzelnen Fächer zu bestimmen, damit in jedem ein stetes, stufenmäßiges, nicht übereiltes und nicht zu langsames Fortschreiten stattfinde. Nach der preußischen Unterrichtsordnung der Realschulen soll an diesen das Fachsystem in den oberen Classen soweit vorherrschen, daß wo möglich in Tertia, Secunda und Prima Ein Lehrer sämmtliche Religionsstunden, Einer den ganzen mathematischen, Einer den ganzen französischen und Einer den ganzen englischen Unterricht ertheile, was bei den neueren Sprachen schon wegen der sicheren Gewöhnung in der Aussprache von Wichtigkeit sei. Daß alle Lehrer einer Classe am Schluß des Cursus mit den versetzten Schülern in die höhere Classe aufsteigen, ist innerhalb eines engen Turnus als eine nützliche Art der Verbindung des Classensystems mit dem Fachsystem zu empfehlen, namentlich für die subordinirten Cöten Einer Classe, aus welchen nach halbjährigen Cursen immer die Mehrzahl der Schüler versetzt wird. (Vgl. d. Art. Elementarschule Bd. II. S. 106 f. und d. Art. Classenlehrsystem und Fachlehrsystem). Sofern der Lehrplan die Stufen des Unterrichts zu bestimmen hat, muß er mit der Zahl der Classen auch die regelmäßige Dauer der Classencurse festsetzen (s. d. Art. Classenabtheilung). Zu rasches Vorwärtstreiben der Schüler erzeugt bei ihnen oft Unsicherheit in den Elementen und verhindert, daß das schnell angeeignete Wissen seine rechte erziehliche Wirkung übe. Mit Rücksicht darauf sind den Gymnasien und Realschulen in Preußen jährige Curse für die 3 untern, zweijährige für die 3 oberen Classen vorgeschrieben (s. d. Art. Gymnasium S. 189). Da aber dabei an vielen Anstalten die Versetzung halbjährlich stattfindet, so vereinigen die oberen Classen in der Regel je 4, die unteren je 2 nach dem Classenalter verschiedene Schülerabtheilungen. Ob das zweckmäßig, darüber sind die Ansichten getheilt, und, wenn auch zugegeben wird, für jede Classe sei möglichst große Gleichartigkeit der Schüler zu erstreben, so sieht man sich doch oft durch praktische Schwierigkeiten an dem Festhalten nur alljährlicher Versetzungen gehindert (s. P. M. in Jahn, N. Jahrb. 1857

*) Das Gymnasium kann die Concentration bei den Schülern namentlich dadurch fördern, daß es die häuslichen Arbeiten, welche es von ihnen fordert, vorzugsweise aus dem Gebiet der alten Sprachen wählt (vgl. Heiland in Mützells Ztschr. 1856 Jan. S. 74). D. Red.

Bd. 76 S. 57 ff. und Dietsch ebendas. S. 493 ff.). — Bei der Vertheilung der verschiedenen Lehrgegenstände auf die Unterrichtsstufen wird der Grundsatz beobachtet, daß nicht mehrere gleichartige Gegenstände, etwa zwei fremde Sprachen, z. B. Französisch und Griechisch, in derselben Classe angefangen werden. Auf welcher Stufe aber mit dem Unterricht in einem Lehrgegenstande zu beginnen sei, darüber ist man bei einigen sehr zweifelhaft gewesen. Der preußische Gymnasiallehrplan vom 24. Octbr. 1837 setzte den Beginn des französischen Unterrichts nach Tertia, die modificirende Verfügung vom 7. Jan. 1856 nach Quinta. Die Ansicht, daß das Griechische vor dem Lateinischen gelehrt werden müße, welche in älterer und neuerer Zeit von trefflichen Philologen und Pädagogen gehegt und vertheidigt ist, ist aus gewichtigen Gründen von der überwiegenden Zahl der Schulmänner verworfen (s. oben I. S. 675 f. u. III S. 68). — Man hat auch versucht, den Lehrplan so zu machen, daß einzelne Lehrgegenstände eine Zeitlang ganz ruhen und dann wieder aufgenommen werden. Das empfiehlt u. a. v. Raumer (Gesch. d. Päd. III. a. S. 148) für die sogenannten Nebenfächer. Statt sie bei wöchentlich ein oder zwei Lehrstunden mehrere Classen hindurchzuschleppen, sie lau zu lehren und zu lernen, solle man vielmehr etwa vier Stunden in der Woche ein Jahr hindurch auf ein solches Fach wenden und damit abschließen. „So treibe man in einer bestimmten Classe ein Jahr lang vierstündig Naturkunde, in einer folgenden, in welcher die Naturkunde wegfiele, ein Jahr lang Geographie u. s. w. Bei einer solchen Einrichtung gewinnen die Schüler den Lehrgegenstand lieb, sie leben sich mit ihm ein, während er sich bei der anderen Weise wie ein zäher Faden in die Länge dehnt und dem Schüler keine Freude gewährt, am wenigsten die Freude eines sicheren Lernens und Erwerbens“. Aber gerade bei der Botanik und Geographie, welche man, wie auch oben Bd. I. S. 860 empfohlen wird, an der Realschule zu Stettin mehrere Jahre lang halbjährlich wechseln ließ, hat sich hier diese Einrichtung nicht bewährt. Die Fachlehrer klagten, daß sie nach solcher Unterbrechung des geographischen Unterrichts immer wieder ziemlich von vorne anfangen müßten. Die Botanik wird natürlich im Winter nicht gelehrt, aber, daß der naturgeschichtliche Unterricht an den preußischen Gymnasien jetzt in Quarta ganz ruhen muß, bestimmt die Fachlehrer in der Regel dazu, sich gegen seine Wiederaufnahme in der Tertia zu erklären. Bei den Schülern der unteren und mittleren Classen ist wegen ihrer größeren Beweglichkeit ein solches zeitweiliges Ruhenlassen einzelner Unterrichtsgegenstände, wenigstens über ein Vierteljahr hinaus, nicht rathsam. Was hier behalten werden soll, muß oft wiederholt werden. Dagegen ist in den oberen Classen eine gründlichere Beschäftigung mit wenigeren Gegenständen und darum Abwechslung mit ihnen sehr zu empfehlen. Die einzige Lection, für welche der preußische Gymnasiallehrplan Eine wöchentliche Stunde ansetzt, die Physik in Secunda, wird deshalb oft nur in einigen Wochen oder Monaten jedes Halbjahres, und zwar dann mit Verkürzung des mathematischen Unterrichts, in mehreren wöchentlichen Stunden gelehrt. — Die frühere Einrichtung der höheren Schulen, nach welcher fast alle Lehrgegenstände bis zur obersten Stufe im Unterricht fortgeführt werden mußten oder wenigstens eine Bekanntschaft damit noch bei der Entlassungsprüfung gefordert wurde, ist neuerdings etwas beschränkt. Die preußische Realschulordnung läßt einen Theil der auf der Realschule zu lösenden Gesammtaufgabe schon beim Uebergang nach Prima als erledigt nachweisen. Ein ähnlicher partieller Abschluß im Lehrplan wird auch für die Gymnasien bei der Versetzung aus der Secunda gewünscht, damit die Abiturientenprüfung noch mehr vereinfacht und der gründlicheren Behandlung der in der obersten Classe als vorzugsweise bildend erkannten Gegenstände ein weiterer Raum geschaffen werde.

Zum Lehrplan gehört endlich auch die Bestimmung über die beim Unterricht zu gebrauchenden Lehrbücher. In den Händen der Schüler sind Lehrbücher oft unentbehrlich als Hülfsmittel der Vorbereitung und Wiederholung, zur Vermeidung zeitraubenden Dictirens oder mangelhaften Heftschreibens, zur Regelung des Unterrichtsganges

und zur Erhaltung der methodischen Uebereinstimmung zwischen den Fachlehrern verschiedener Classen. Andrerseits ist die Gefahr vorhanden, daß das Lehrbuch den Lehrer zu sehr einengt, in der Auswahl und Anordnung des Stoffes oder in der Fassung des Ausdruckes seinen Ansichten und Wünschen nicht entspricht, und die Aufmerksamkeit des Schülers, weil er meint, die Hauptsache stehe im Buche, von dem Vortrage des Lehrers ablenkt. Aber die nothwendige Einheit und Festigkeit im Lehrplan fordert, solchen Besorgnissen und Uebelständen nicht viel nachzugeben, sondern sie durch möglichst zweckmäßige Wahl des Lehrbuchs zu beseitigen. Das eifrige Bemühen darum hat zu einem verwirrenden Reichthum und oft zu raschen Wechsel geführt, dem gegenüber manche Regierungen für nöthig gehalten haben, den Gebrauch bestimmter Lehrbücher für jeden Gegenstand vorzuschreiben (vgl. d. Art. Lehrmittel). Die preußische beschränkt sich darauf, Ungehöriges abzuwehren und so viel wie möglich auf Vereinfachung und Uebereinstimmung der Lehrmittel mindestens innerhalb derselben Provinz hinzuwirken (Wiese a. a. O. S. 165). Noch ist die Mannigfaltigkeit in Preußen sehr groß, obwohl die Einführung eines Lehrbuches der Genehmigung der Provincialbehörde und, falls es noch an keiner gleichartigen Anstalt der Provinz eingeführt ist, der Genehmigung des Ministeriums bedarf. — Wo ein Lehrbuch in den Händen der Schüler entbehrlich erscheint, empfiehlt es sich zuweilen, daß im Lehrplan nach Verabredung der betreffenden Lehrer für ihren Gebrauch beim Unterricht in einem Fache ein bestimmtes Hülfsbuch bezeichnet werde. So z. B. für den Unterricht in der Religion und den in der deutschen Grammatik und Orthographie. Der letztere wird an Gymnasien oft nur in Form gelegentlicher Belehrungen ertheilt. Damit aber dabei doch im ganzen ein Plan und eine Uebereinstimmung zwischen den verschiedenen Lehrern stattfinde, ist es sehr zu wünschen, daß dieselben sich alle nach demselben Buche richten.*) **Wehrmann.**

Lehrstand. Der Ausdruck „Lehrstand" liegt uns schon in der sprichwörtlichen Redeweise: Lehrstand, Wehrstand, Nährstand (Plato: ἄρχοντες, φύλακες, γεωργοί) vor; freilich ist das Lehren, wie auch das Nähren in dieser Zusammenstellung in einem Umfange gebraucht, in welchem wir es hier nicht auffassen dürfen, da unter den Lehrern die Geistlichen nicht nur mitinbegriffen, sondern auch vorzugsweise gemeint sind, so wie unter dem Nährstand auch sämmtliche Gewerbe verstanden werden müßen.

Wenn nun noch von einem Stande der Lehrer, mit Ausschluß der Geistlichen gesprochen wird, so wird das Wort auch hier in allgemeiner zusammenfassender Weise, nicht im strengen Sinne gebraucht, in welchem ihm eigentlich eine concrete Erscheinung nicht entspricht. Denn alle, welche den Lehrerberuf üben, als einen eigentlichen Stand zu fassen, geht einmal darum nicht an, weil jedenfalls ein Theil der Lehrenden, ich meine die Lehrer an der Hochschule, den übrigen kaum in anderer Weise wird beigesellt werden können, als soferne ihre Thätigkeit unter den Begriff des Lehrens fällt, ein Lehren, welches aber schon insofern ein wesentlich verschiedenes ist von dem Lehren der anderen, als es die Pflege der Wissenschaft im höchsten Sinne in sich begreift. Es wird kaum zu rechtfertigen sein, die Lehrer der Hochschule mit den Lehrern der Volksschule als einem Stande angehörig zusammenzufassen. Aber auch unter den übrigen Lehrern fehlt noch das äußere vereinigende Band, welches in einem „Stande" vorausgesetzt werden muß. Selbst ein Bewußtsein der Zusammengehörigkeit der Gymnasial-, Real- und Volksschullehrer ist noch nicht vorhanden, wenn sich dasselbe auch allmählich Bahn brechen wird, wie denn durch allgemeine Lehrerversammlungen ein Anfang dazu gemacht ist. Auch durch die äußere Organisation werden die verschiedenen Stufen noch auseinandergehalten. Denn wenn auch Lehrer an Gymnasien, Lateinschulen mit den Lehrern an Realanstalten und höheren Bürgerschulen in den Acten der Gesetzgebung zusammengefaßt werden, so werden sie doch wiederum von den Lehrern der Volksschule aufs bestimmteste getrennt. Ihre Stellung gegenüber von den

*) Ueber Lehrplan und Lectionsplan vgl. auch Kirsch, Volksschulrecht S. 86 ff. 295. D. Red.

Staats-, Kirchen- und Gemeindebehörden, ihre Besoldungs-, Pensions-, Anstellungsverhältnisse sind ganz gesondert. Man hat überall für nöthig gehalten, das Volksschulwesen (Primärunterricht), die Angelegenheiten der Mittelschulen (Secondärunterricht) und der Hochschulen besonders zu regeln. Man hat in den Rangreglements den Lehrern der Mittelschulen allmählich eine Stelle gegeben und sie den Staatsdienern gleich oder nahe gebracht, die Volksschullehrer aber bisher davon ausgeschlossen und die wiederholt gestellten Anträge*), das gesammte Schulwesen, mit Einschluß der Volksschule, für eine Angelegenheit des Staates, die Lehrer alle aber für Staatsdiener zu erklären, haben bisher nicht zur Geltung gelangen können. In Württemberg, wie auch in andern Staaten, hat man für die höheren Lehrer auch besondere äußere Abzeichen geschaffen, Uniformen, wie für die Staatsdiener (Talare, die aber meist schon wieder abgekommen sind); die Volksschullehrer sind davon nicht berührt worden. Man hält meistens noch die Unterordnung der Volksschule unter die Kirchengewalt fest, wenigstens ist die Frage noch streitig; in Beziehung auf die höheren Schulen ist sie entschieden, dieselben sind in dieser Beziehung emancipirt und unter besondere Staatsbehörden gestellt.

Man kann daher von einem Lehrerstand in keinem Falle in dem Sinne reden, wie man das Wort von geschlossenen Organisationen gebraucht, wie vom Adel, vom Patriciat im Gegensatz zum Bürgerstand, oder von den Zünften, welchen in früheren Zeiten der Lehrer als gewerbetreibend noch beigesellt wurde, da er als der (Schul-) Meister mit seinen Gesellen (locati) auftrat und auf Kündigung angestellt wurde. Ebenso erscheint der Stand der Geistlichen in sich viel fester geschlossen, auch sind sich die einzelnen Glieder durch das Princip der Gleichheit näher verbunden. Man kann aber bei der Gemeinsamkeit des Berufs, der nun einmal in dem Lehren liegt, mit mehr Recht von einem Lehrerstand sprechen, als von einem Honoratiorenstand, einem ganz vagen, freilich bereits hinter unserer Zeit liegenden Begriff, der sich nur auf die geachtetere, allerdings sehr relativ zu bemessende Stellung in der Gesellschaft bezieht. Passende Analogieen für den Ausdruck „Lehrerstand" finden sich in den Begriffen Beamtenstand, Gewerbestand, Bauernstand, in welchen überall neben einer gewißen Gemeinsamkeit der Berufsübung und Gleichartigkeit der Interessen, die auch von der Gesetzgebung in Dienstpragmatiken, Gewerbegesetzen, Culturgesetzen anerkannt werden, eine zum Theil weit auseinandergehende Gliederung und sehr verschiedenartige Spaltung zu Tage tritt.

Aus Vorstehendem ergiebt sich bei der Verschiedenheit des Sprachgebrauchs doch wohl die Berechtigung, von einem Lehrerstande zu sprechen im Sinne eines zusammenfassenden Begriffs, welcher ruht auf einer gewißen Gleichartigkeit des Berufs und der Interessen, wenn auch auf das mittelalterliche Merkmal der Geschlossenheit und einer zusammenhaltenden Einheit verzichtet werden muß; der gemeinsame Beruf und das gemeinsame Interesse aller Lehrer, auf welcher Stufe sie stehen, ist das der Bildung des nachwachsenden Geschlechtes**). Die Lehrer haben zwar keineswegs, weder überhaupt noch auch ein Theil derselben einen Anspruch darauf, ausschließlich Bildner des nachwachsenden Geschlechts oder gar des Volkes zu sein. Wenn dies behauptet wird, so verkennt man die Bedeutung der übrigen Factoren, welche zur Bildung des Volks und des nachwachsenden Geschlechts mitwirken, den Einfluß der Familienerziehung, der Kirche, der Presse, des öffentlichen Lebens, der Gesellschaft überhaupt, man verkennt, daß die durch den Lehrer vermittelte Bildung doch nur eine einseitige, eine Bildung und Zucht durch die Schule ist. Diese Gemeinsamkeit nun der Interessen und der Arbeit hat für alle Lehrer eine gewiße Gemeinsamkeit der Beschwerden und Genüsse

*) In Frankreich während der Revolution in der assemblée legislative (vgl. d. Art. Errichtung von Schulen), in Deutschland im J. 1848.

**) Wenn hie und da auch Erwachsene durch Lehrer gebildet d. h. unterrichtet werden, so ändert dies nichts am Wesen der Sache. Auch Erwachsene sind zu den Füßen des Lehrers nachwachsendes Geschlecht.

in ihrem Gefolge, sie kann ferner den Lehrern den Stempel einer gewißen Eigenthümlichkeit aufdrücken. Ueber die Leiden und Freuden, die Licht- und Schattenseiten des Schulamts ist seit Luther und Melanchthon bis auf Bizius und Palmer vieles und Schönes gesagt worden. Wir beschränken uns darauf, das Wesentliche hervorzuheben. Alle gemeinsame Lust und Unlust erwächst den Lehrern aus der Eigenthümlichkeit ihres Amtes, welche darin besteht, daß sie die Jugend durch Unterricht zu bilden haben. Sie haben es mit der Jugend zu thun nicht wie die Eltern, welchen ein natürlicher Trieb der Liebe für die Kinder zu Hülfe kommt und welche in der beständigen nächsten Berührung mit den Kindern neben deren Unarten auch die liebenswürdigen Seiten derselben am besten kennen lernen, welche jedenfalls nur ihre eigenen Kinder zu erziehen und zu bilden haben. Der Lehrer aber verkehrt mit den Kindern zahlreicher Eltern, möglicherweise einer ganzen Gemeinde, er hat weit weniger Gelegenheit den Kindern Angenehmes zu erweisen als die Eltern, sein Wirken ist vielmehr oft ein unwillkommenes, dem die Natur der Jugend Widerstand entgegensetzt, daher ihm schon deshalb die schlimmen Seiten der Kinder ebenso gegenübertreten, als den Eltern es nahe liegt, überall nur Gutes zu sehen. Dazu kommt, daß es der Lehrer nicht bloß einfach mit der Natur des Kindes zu thun hat, so fern sie zum Bösen geneigt ist, sondern noch dazu mit den vielerlei schlimmen Angewöhnungen, die den Kindern anerzogen sind und in welchen die Eltern nicht eben selten noch Liebenswürdigkeiten erblicken. Das ändert sich nun freilich später mit der Gewöhnung der Kinder an die Schule, mit der Achtung, welche ihnen allmählich die Ordnung und Zucht der Lehreinrichtung einflößt. Aber mit der Entwicklung der geistigen Kräfte der Kinder vervollkommnen sich auch die Fähigkeiten zum Bösen; Unterschleif, List, Unlauterkeit und Unwahrheit aller Art kommen zum Vorschein und mit dem längeren und täglichen Zusammensein vieler Individuen in demselben Coetus treten auch die schlimmen Neigungen in nähere Berührung und es bilden sich Complotte und Conspirationen. Tausende von Lehr- und Erziehungsanstalten, denen nicht ein Lehrer, sondern ganze Lehrercollegien vorstehen, bezeugen dies durch ihre Geschichte. Rechnen wir hiezu die zahlreichen Conflicte mit dem Unverstande, der Affenliebe und dem Eigensinn der Eltern, die wie in jedem öffentlichen Dienstverhältnisse so auch hier eintretenden Schwierigkeiten mit Collegen und Untergebenen, weiter von oben her das Drängen der Aufseher und Visitatoren, die Ungeduld, da Erfolge zu sehen, wo es fast unmöglich ist, solche zu erzielen, endlich die bedrängte häusliche Lage der meisten Lehrer, welche so vielfach hemmt, lähmt und zu Boden drückt, so erhalten wir wohl ein Bild von den Leiden des Lehrstandes, welches keineswegs mit zu starken Farben aufgetragen ist. Wer mag sich wundern, wenn Unzufriedenheit, Ungeduld, Bitterkeit, Mistrauen, Aengstlichkeit und Pedanterie so oft fast als Attribute eines Standes bezeichnet werden, der sich von allen Seiten so gehetzt und in seiner Stellung so benachtheiligt sieht, während er an geistiger Bildung doch meist den Kreisen überlegen ist, mit welchen ihn seine sociale Stellung in nächste Berührung bringt.

Aber aus derselben Quelle, aus welcher die Leiden des Lehrstandes entstammen, fließen auch seine Freuden; oder ist es nicht das nachwachsende Geschlecht, an welches sich alle Hoffnung für die Zukunft knüpft? Ja wenn die Menschheit dazu bestimmt wäre, in jeder Generation nur die trostlosen Worte des alten Dichters zu wiederholen:

> Aetas parentum pejor avis tulit nos nequiores, mox daturos progeniem vitiosiorem! (Horat. Od. III, 6.)

Aber unsere Schulen sind auf Hoffnung gegründet. Es ist der Ruf ergangen, daß allen Menschen solle geholfen werden. Dieser Ruf ist seitdem den besten und edelsten Menschen ins Herz gedrungen. Er ist vor allen von unseren Reformatoren mit lauter Stimme wieder erhoben worden; unsere Schulen, hohe und niedere, sind auf diesen Ruf erstanden. Dieser Ruf ergeht freilich an alle, an Könige und Fürsten, Weltliche und Geistliche, Stände und Regierungen. Er ergeht aber vornehmlich an die Lehrer, deren Fürsorge neben den Eltern das nachwachsende Geschlecht anvertraut ist. So wird

denn in den christlichen Schulen ein anderer Geist wehen, als derjenige war, der sich in den oben citirten Worten des römischen Dichters spiegelt. Aus einem Schauplatz des Verderbens, der Hoffnungslosigkeit oder Resignation ist die Welt zu einem Arbeitsfeld des göttlichen Geistes, der hingebenden Liebe geworden, auf welchem Glaube und Hoffnung ihr Panier aufgepflanzt haben. In diesem Sinne betrachtet das Evangelium die Natur des Kindes, das von vorne herein aufgenommen in den Kreis des christlichen Lebens unter den Wirkungen der göttlichen Gnade die angeborene Lust zum Bösen überwinden lernen und zu einer neuen Creatur umgeschaffen werden soll, in welcher das Ebenbild Gottes erneuert ist. So hat der Erlöser die Kinder zu sich kommen lassen und ihnen das Reich Gottes zugesprochen. In seine Fußtapfen tritt der Lehrer. Er trägt zwar dem Kinde nicht jene Liebe des Instinctes entgegen, die der Vater zu seinem Kinde hegt, aber seine Liebe ist reiner, heiliger, verständiger, über den Stand der Natur emporgehoben in das Wesen des Geistes. Diese Liebe giebt ihm die Kraft, den Widerstand zu brechen, den Stumpfsinn, Trägheit, Gleichgültigkeit ihm entgegensetzen, sie läßt ihn nicht ermüden im Kampfe mit der üblen Gewöhnung der Kinder, mit den Vorurtheilen der Eltern, mit dem Geiste der Lüge und Bosheit; sie hält ihn aufrecht, auch wo er sich überfordert, verkannt, zurückgesetzt und mit Undank belohnt sieht, sie giebt ihm endlich Frische und Freudigkeit unter den Sorgen und Bekümmernissen eines bedrängten äußeren Lebens.

Doch sehen wir auch ab von diesem idealen Standpunct christlicher Auffassung des Lehrerberufs, welche wir uns freilich als den Grundton in der Stimmung des Lehrers denken müßen, so gewährt der Lehrerberuf auch manche Befriedigung und Entschädigung mitten unter den Mühen und Entsagungen, welche er auferlegt. Ein erhöhtes Gefühl von der Würde seines Amtes wird dem Lehrer einwohnen, wenn er diejenigen seiner Fürsorge übergeben sieht, auf welchen die Hoffnungen der Eltern, der Gemeinde, des Vaterlandes ruhen. Die Gelegenheit, immer wieder bei anderen Individuen das Erwachen und Fortschreiten der Geistesthätigkeit zu beobachten und zu leiten, der stete Verkehr mit dem frischen, von dem Treiben der Welt noch weniger berührten jugendlichen Alter, die warme Theilnahme an der ganzen Lebensentwicklung der Jugend, die nahe Berührung mit einer großen Zahl von Familien, denen die Kinder angehören, sind doch sehr geeignet, das Gemüth des Lehrers in einer gesunden und frischen Lebenserregung zu erhalten, und mit besonderem Interesse wird ein Lehrer, der eine Reihe von Geschlechtern schon an sich hat vorüber gehen lassen, auch die späteren Geschicke derjenigen verfolgen, die in der Jugend seiner Leitung anvertraut waren. Er wird in dem Verlaufe dieser Geschicke manche Aufklärung finden für die Erfahrungen seines Lehrerberufs, bald bestätigend, bald widerlegend, bald berichtigend, immer aber für ihn wichtig, spannend, interessant. Er wird, wenn er sein Amt mit Gewissenhaftigkeit und Ernst versah, durch manche dankbare Erinnerung überrascht werden und sein Andenken in den Schülern oft und viel befestigt finden, wo er es gar nicht ahnte. So kommt es denn auch, daß man eine gewiße Beweglichkeit, Lebendigkeit und Frische des Geistes, eine Wärme der Theilnahme für die höheren Interessen der Menschheit, endlich ein nicht unberechtigtes Bewußtsein von der Bedeutung ihres Berufs in dem Lehrstande allgemeiner verbreitet findet, als in anderen Kreisen öffentlicher Thätigkeit. **Hirzel.**

Lehrton (Niemeyer, Grundsätze I. § 141 ff., Schwarz-Curtman, II. §. 30 ff., Baur, Grundzüge, besonders in den Abschnitten „der Erzieher" und „das Wort des Erziehers").

Wie die Musik nicht feste, anschaubare Gestalten hervorbringt, gleich der bildenden Kunst, oder mit bestimmten Vorstellungen und Begriffen arbeitet, gleich der Poesie, sondern durch die Mittel des nicht einmal zum Worte gestalteten flüchtigen Tones „der dunklen Gefühle Gewalt" weckt, die im Innersten des Herzens schliefen, so leiden auch die aus der musikalischen Terminologie entlehnten wissenschaftlichen Beziehungen an einer Unbestimmtheit, welche es schwer macht ihren Inhalt in bestimmte Begriffe

zu fassen, wie sehr wir uns auch sagen müßen, daß sie einen wirklichen Inhalt haben, und zwar einen Inhalt, der um so bedeutsamer ist, je mehr er eben dem tiefen inneren Wesen der Sache angehört und nicht bloß der oberflächlichen leicht zu erkennenden und zu beschreibenden, oder auch nach bestimmten Vorschriften zu gestaltenden äußeren Erscheinung. Die hiermit angedeutete Verlegenheit, welche schon bei der Bearbeitung des Art. „Erziehungstakt" uns entgegentrat, begegnet uns jetzt wieder bei dem „Lehrton". Sehen wir, um einen festen Ausgangspunct zu gewinnen, in Krugs allgemeinem Handwörterbuch den Art. Ton nach, so finden wir die wenig tröstliche Bemerkung: „Was ein Ton überhaupt sei, läßt sich nicht mit Worten sagen; man muß den Ton hören, also durch eine eigenthümliche Sinneserregung, durch eine Empfindung des Gehörs lernen, was ein Ton sei". Etwas mehr schon sagt uns Weigand (Synonymisches Wörterbuch) mit der Bemerkung, daß der Ton der unterscheidbare Laut sei, der im Verhältnis zu andern Lauten gedachte Laut, und noch fruchtbarer ist die Bestimmung Zamminers (Die Musik und die musikalischen Instrumente. Gießen 1855 S. 14): „Die Wiederkehr gleichartiger durch die Luft vermittelter Eindrücke auf unser Gehörorgan, in gleichen Abschnitten einander folgend, wird zur Tonbildung erfordert". Daran reiht sich endlich Schleiden (Studien. Leipzig 1855, S. 103) mit der durch Beziehung auf verwandte Begriffe weiter bestimmten Erklärung: „Jede aus Verdichtung und Verdünnung bestehende Schallwelle ist hörbar, wenn sie stark genug ist, und bildet so einen Schall. Mehrere dergleichen in unregelmäßiger Folge bilden ein Geräusch, in regelmäßiger Folge dagegen einen Ton, dessen Höhe und Tiefe von der größeren und geringeren Zahl der in einer Secunde sich folgenden Schallwellen abhängt".

Wir wagen nach solchen Belehrungen den Begriff des Lehrtons dahin zu bestimmen, daß dieser sei die Art und Weise, wie in dem belehrenden Worte des Lehrers dessen, einerseits durch seine Persönlichkeit, andererseits durch das Lehrziel, den Unterrichtsgegenstand, die Natur der Schüler und der jedesmaligen äußern Verhältnisse bedingte, gleichmäßige Grundstimmung vernehmbar wird. Unter den Begriff des Lehrtons also fällt nicht das Wort, insofern dieses bestimmte Begriffe und Urtheile ausspricht und bestimmte Forderungen an den Schüler richtet. Dieses alles bildet vielmehr nur den Inhalt, welcher durch den aus der persönlichen Stimmung des Lehrers unmittelbar hervorgehenden Lehrton verschieden modificirt wird: der Lehrton ist das Element, worin der Lehrinhalt sich bewegt, wodurch dieser seine verschiedene Färbung enthält und mehr oder weniger beigänglich gemacht wird. Was aber von dem musikalischen Ton gesagt worden ist, daß er erst durch die regelmäßige Wiederkehr gleichmäßiger Eindrücke entstehe, das gilt auch von dem Lehrton; und insofern ist vor allem die Forderung aufzustellen, daß der Lehrer überhaupt einen Lehrton habe, als den Ausdruck einer geordneten und in allem Wechsel gleichmäßig sich behauptenden Grundstimmung und daß sein persönliches Verhältnis zu seiner Berufsarbeit nicht bloß stoßweise und regellos hervortrete, gleichsam als ein widerwärtiges, unregelmäßiges Geräusch, welches verräth, daß die Seele des Lehrers bald zu schlaff besaitet ist, um einen bestimmten Lehrton überhaupt hervorzubringen, bald, von persönlicher Gereiztheit überspannt, die Saite völlig zerrissen ist. Die rechte Stimmung nun, aus welcher der rechte Lehrton hervorgeht, wird der Lehrer dann besitzen, wenn er durchdrungen ist von einem deutlichen und lebendigen Bewußtsein der Aufgabe seines Berufes und von der Begeisterung, für die Lösung dieser Aufgabe zu wirken, wenn er jeden einzelnen Schüler auf diese Aufgabe bezieht, indem er als liebevoller Lehrer ihn dem vorgesteckten Ziele näher zu bringen sucht, und wenn er in seinem jedesmaligen Lehrgegenstande auch ein Mittel erkennt, um zu diesem Ziel zu gelangen, und ihn demgemäß behandelt. Dann wird der Lehrer bewahrt bleiben vor jener tonlosen und ertödtenden Gleichgültigkeit bei seinem Unterricht, und der volle Brustton heiliger Liebe wird in seinen Worten den eigentlichen Grundton bilden und sowohl

das rauh tönende Erz unheiligen Zornes, als das Schellengeklingel erbitternden Spottes niederhalten. Als einzelne Eigenschaften eines guten Lehrtons heben wir noch hervor, daß er rein sein muß, nicht zu stark und nicht zu schwach, nicht zu hart und nicht zu weich, nicht zu hoch und nicht zu tief, und daß er das richtige Tempo einhalten muß.

Auf die Quelle eines reinen Lehrtones weist der Apostel Paulus in dem bereits berührten und bekannten Worte hin (1. Cor. 13, 1): „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle"; und auch das Wesen der Liebe, aus welcher der rechte Lehrton hervorgeht, bezeichnet er auf das bündigste mit der Bemerkung, daß die Liebe nicht das Ihre suche. Die Liebe sieht vielmehr auf das, das des andern ist (Phil. 2, 1), die erziehende und lehrende Liebe darauf, daß an dem Zöglinge zu dessen wahrem Heile der heilige Wille Gottes verwirklicht werde. Je höher dieses Ziel ist, je mehr der aufrichtige Lehrer sich sagen muß, wie weit er noch hinter demselben zurückbleibt, desto weniger blähet solche Liebe sich, indem sie nur die eigene Ehre sucht; und darum hält sie den Lehrton rein von dem Tone der unwahren Affectation selbstgefälliger Eitelkeit, und von dem hohlen Pathos sich spreizender Aufgeblasenheit, welche vergeblich den Mangel einer wahren, kernhaften, unmittelbar durch sich selbst wirkenden Auctorität zu ersetzen sucht. Weil aber die Liebe nicht das Ihre sucht, nicht die eigne Bequemlichkeit und das eigne Vergnügen, so ist sie auch langmüthig und freundlich und bricht nicht in den unreinen Ton ungeberdigen Eifers aus, wenn die natürliche Schwäche, die noch unüberwundene Trägheit und Gleichgültigkeit des Zöglings nicht sogleich leisten will, was der Lehrer fordert und wünscht. Selbst durch den noch ungebrochenen Eigensinn und bösen Willen des Schülers läßt die Liebe sich nicht erbittern, sondern nur um so mehr auffordern, das Böse mit Gutem zu überwinden, und so bewahrt sie den Lehrer vor den unreinen Ausbrüchen des unheiligen Zornes persönlicher Gereiztheit, und lehrt ihn dagegen den rechten und eindringlichen Ton heiligen Zornes über die durch das Vergehen des Zöglings dem Gesetze widerfahrene Verletzung finden. Noch weniger geht aus der Stimmung rechter Liebe der unreine Ton verletzenden Hohnes und Spottes hervor, durch dessen Anwendung der Lehrer ganz besonders gegen die apostolische Mahnung verstoßen würde, die Kinder nicht zu erbittern und zum Zorn zu reizen, auf daß sie nicht scheu werden (Eph. 4, 6. Kol. 3, 21). Der Spott, indem er den Verspotteten als lächerlich, mithin als nichtig darstellt, wirkt unmittelbar immer niederdrückend; aufregend erst in zweiter Linie und nur da, wo die durch den Spott veranlaßte Erbitterung sich Luft machen darf, wäre es auch zunächst nur in spottender Gegenrede. Diese Möglichkeit ist aber nicht vorhanden, wo der Höhnende zu dem Verhöhnten in einem Auctoritätsverhältnisse steht. In diesem Falle erzeugt die verhaltene Erbitterung Haß gegen den Spötter, welchem nicht erwidert werden darf, oder diese hat es sich selbst zuzuschreiben, wenn die misbrauchte Auctorität die wünschenswerthe Pietät nicht mehr findet, sondern auch wohl einmal durch einen gewaltsamen Ausbruch des gereizten Zöglings verletzt wird. Der Erzieher, welcher durch sein eignes väterlich liebevolles Verfahren auch der Liebe seiner Zöglinge sich versichert halten kann, darf es im einzelnen Falle, zumal bei reifern Zöglingen, wohl wagen, dem Eitlen, Vorlauten, Anmaßenden durch einen treffenden Spott seine Schwäche fühlbar zu machen und ihn in die Schranken der Bescheidenheit zurückzuweisen, oder er mag eine Lächerlichkeit mit leichtem Scherz züchtigen, um zugleich den Schüler von eiteler Uebelnehmerei zu entwöhnen. Wann aber ein solcher Ausnahmsfall wirklich vorhanden ist, das zu beurtheilen muß dem eignen Takte des Erziehers überlassen bleiben, und als Regel bleibt stehen, daß der wahre Lehrton am wenigsten durch Anwendung des gefährlichen Mittels des Spottes verunreinigt werden darf. Auch jene unglückseligen, das Gefühl des Zöglings tief verletzenden und seine Thatkraft niederdrückenden Prophezeiungen, daß aus ihm doch nie etwas rechtes werden, daß er am

Ende gar im Zuchthaus enden werde u. dgl., stören die Reinheit des Lehrtons auf das gröblichste. Auch die erziehende Liebe glaubet und hoffet alles; vor allem dieses, daß auch in dem Unfähigsten und Verdorbensten doch noch eine Faser sei, an welcher sie ihn fassen könne, um ihn mit Gottes Hülfe noch zu einem gesunden und brauchbaren Gliede der Gesellschaft heranzubilden.

Daß der Lehrton rein sei, ist die Hauptsache; von den übrigen Anforderungen an ihn ist die erste, daß er nicht zu stark sei und nicht zu schwach. Der Zögling soll aus dem rechten Lehrton den Ruf vernehmen, einem bestimmten Ziele sich zuzuwenden, das er aber selbstthätig und unter Beihülfe des Lehrers zu verfolgen hat. Der Lehrton ist zu stark, wenn er immer nur, wie der laut mahnende und warnende, strafende und drohende Weckruf klingt, und nicht auch wie die sanftere Ermunterung des begleitenden Freundes und wie die ruhige Belehrung, an solche gerichtet, bei welchen der gute Willen, den rechten Weg zu gehen, vorausgesetzt werden darf. Je mehr der Lehrer den Schülern eine wirkliche Auctorität ist, desto weniger bedarf er jenes zu starken Lehrtons, durch welchen gerade energielose Lehrer nicht selten die ihnen mangelnde innere Kraft zu ersetzen suchen, statt dessen aber die Schüler nur betäuben, langweilen und die eigene Schwäche ihnen verrathen. Zu schwach dagegen ist der Lehrton, wenn der Schüler daraus überhaupt nicht die Auctorität des über ihm stehenden Mannes vernimmt, welcher ihn durch mahnenden, aufmunternden und anregenden Zuruf zu sich emporziehen will, wenn er über den Ton freundlichen Zuspruchs und ruhiger Belehrung, wie er wohl unter vollkommen Gleichstehenden berechtigt ist, nie hinausgeht. Spricht sich in der Stärke des Lehrtons das Auctoritätsverhältnis des Lehrers zu dem Schüler aus, so bezieht sich die Forderung, daß der Lehrton nicht zu hart sei und nicht zu weich, auf die Art, wie der Lehrer das höhere Gesetz in dem Zöglinge zur Geltung zu bringen sucht. Der Lehrer muß nicht immer in dur sprechen, indem er nur den Ton des strengen Gesetzgebers und des drohenden und strafenden Richters vernehmen läßt. Noch weniger aber taugt die Vorliebe zu Molltonarten, in welchen er nur die Töne zarter Liebe erklingen läßt, auch wohl eine Elegie darüber, daß seine Liebe von dem Leichtsinn und der Lieblosigkeit der Schüler so arg verkannt wird, und Bitte und Klage, wo Befehl und Strafe an der Stelle wäre. Der rechte Lehrton weiß Strenges und Mildes zu paaren. Er geht aus einem Gemüthe hervor, welches durch die Kraft heiliger Liebe das göttliche Gesetz in den eigenen Willen aufgenommen hat und darum auch fähig ist, in anderen den Gehorsam der Liebe zu erwecken. Die Höhe und Tiefe des Lehrtons beziehen wir auf die Behandlung des Unterrichtsgegenstandes. Der Erzieher versteigt sich in seinem Lehrton, wenn er die Schüler wie Studenten und wie Erwachsene behandelt, indem er ihnen nur den objectiven Thatbestand vorlegt und versäumt, die nöthigen Brücken zu schlagen, um das Interesse der Schüler mit dem jedesmaligen Lehrgegenstande zu verbinden und ihrem noch unreifen Verstande den Weg zu demselben aufzuschließen. Sein Streben aber muß doch stets darauf gerichtet sein, mehr und mehr durch die Sache selbst zu wirken, und er sinkt in seinem Tone zu tief herab, wenn er vor allerlei methodischen Künsten, welche den Schülern die Sache leicht machen sollen, zur Sache selbst eigentlich gar nicht kommt und die Kraft selbstthätiger Bewältigung und Aneignung des Gegenstandes ungeübt läßt. Seine Tempi endlich muß der Lehrer nicht zu langsam nehmen und nicht zu rasch, denn in dem einen wie in dem andern Falle tritt Gleichgültigkeit auf Seiten der Schüler ein; dort, weil sie von der schleppenden Schläfrigkeit des Lehrtons unmittelbar selbst angesteckt werden, hier, weil die übergroße Eile ihnen unmöglich macht, dem Unterricht auf die Dauer mit Interesse und Verständnis zu folgen, und sie darum in Indolenz versinken läßt. Uebrigens ist, wie das Tempo, so auch Höhe und Tiefe des Lehrtons durch die verschiedenen Altersstufen bedingt: bei Kindern ist anregende Lebendigkeit und Munterkeit, bei Jünglingen größere Ruhe, bei jenen vertrauliche Herab-

lassung, bei diesen der aus dem Interesse für die Bedeutung des Gegenstandes hervorgegangene und dieses Interesse wiederum erzeugende Ernst vorzugsweise an der Stelle.

Bei dem Schlusse dieses Artikels angekommen, können wir doch nicht umhin, uns selbst zu gestehen, daß der oben angeführte Ausspruch: „Was ein Ton überhaupt sei, läßt sich mit Worten nicht sagen", auch auf den Lehrton insbesondere gar sehr seine Anwendung findet. Mögen die obigen Sätze nun im Stande sein, dazu etwas beizutragen, daß der richtige Lehrton in der Praxis erkannt und gefunden werde! **G. Baur.**

Lehrziel. Für die Einrichtung einer Schule ist das erste und nothwendigste Erfordernis, das Ziel, was in ihr und durch sie erreicht werden soll, festzustellen. Es darf dies nicht bloß den Endpunct des Unterrichtes in den verschiedenen Fächern bezeichnen, sondern hat als dessen Voraussetzung den für Auswahl, Vertheilung, Umfang und Gestaltung maßgebenden Zweck bestimmt und klar auszusprechen und festzustellen. Hierbei hat man zweierlei ins Auge zu fassen, nämlich 1) die äußeren Verhältnisse der Schule und der Schüler und deren künftige Lebensstellung, 2) den Zweck, dem der Unterricht und die Erziehung überhaupt nach den pädagogischen Grundanschauungen dienen soll. Ein ganz anderes Lehrziel ergiebt sich nach philanthropischen, als nach Pestalozzischen Grundsätzen, und wiederum nach diesen ein anderes, als nach der Palmerschen Pädagogik. Man muß also zuerst wissen, was man will. Das versteht sich von selbst, aber macht sich nicht von selbst, am allerwenigsten in einer Zeit, wo die Richtungen in dem Bildungsgange der Lehrer sich vielfach durchkreuzen und in einem Gährungsprozesse begriffen sind. Es handelt sich also zunächst darum, die Aufgabe der Schule, für welche man das Lehrziel festzustellen hat, sich so klar zum Bewußtsein zu bringen, daß die maßgebenden Anschauungen von heterogenen Elementen gereinigt werden. Zum Glück sind dafür in den verschiedenen deutschen Ländern für höhere und niedere Schulen Seitens der Behörden so bestimmte Anhaltspuncte gegeben, daß kein Lehrer in Zweifel sein kann, was er als das Ziel auch seiner Schule anzusehen habe. Seine Aufgabe ist nur, das Allgemeine den besonderen Verhältnissen derselben anzupassen. An den Gesichtspuncten, durch die das Lehrziel normirt wird, kann freilich nichts geändert werden, wohl aber hat er nach der ihm zu Gebot stehenden Zeit, dem Standpuncte der Schule und der Schüler und nach den künftigen Lebensverhältnissen jene Gesichtspuncte so durchzuführen, daß sie zu ihrer vollen Verwirklichung kommen. Wenn z. B. für Volksschulen im allgemeinen eine bestimmte Anzahl Kirchenlieder als Memorirstoff vorgeschrieben sind, so wäre es verkehrt, daß ein Lehrer, in dessen Schule eine verkürzte Schulzeit, Vernachläßigung der Schüler und unregelmäßiger Schulbesuch den Fortschritt hemmen, um jeden Preis sämmtliche Lieder lernen lassen wollte; er wird das Lehrziel besser dadurch erreichen, daß er im Stoffe zwar hinter demselben zurückbleibt, dagegen um so mehr Fleiß auf richtiges Verständnis und guten Vortrag verwendet. Daraus ergiebt sich, daß Lehrziele vor allem den sittlichen und formellen Bildungszweck zu fixiren haben, und daß stoffliche Angaben, welche sie enthalten, nur an jenen sich anschließen können, um durch ihn richtig verstanden zu werden. Andererseits ist aber auch darauf zu sehen, daß die allgemeinen Gesichtspuncte, selbst wenn sie den Zweck und das Ziel des Unterrichtes treffend und tief bezeichnen, nicht so in der Schwebe hängen, daß sie eine sichere Richtschnur für Stoff und Behandlungsweise nicht an die Hand geben. Wenn z. B. als Ziel für den biblischen Geschichtsunterricht ausgesprochen wird, daß „das Kind zu einem sichern Verständnis und zu einer glaubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung geführt werden und aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen kennen lernen soll," so ist damit der Zweck so schön ausgesprochen, daß es kaum besser gesagt werden kann; und doch würde ein so fixirtes Lehrziel den Lehrer rathlos lassen, wenn er nicht zugleich weiß oder erfährt, wie er dies zu erreichen hat. Daher hat die Feststellung des Lehrzieles ihren Werth nur für Meditationen und Vorbereitungen zu der Einrichtung des Unterrichtes. Man kann an die Auswahl und Anordnung des Stoffes

und an die Normirung der Behandlungsweise nach festen und klaren Principien gar nicht gehen, sich auch über die Zweckmäßigkeit der Lehrmittel und deren Gebrauch nicht klar werden, ohne mit den Gesichtspuncten ins Reine gekommen zu sein, welche den Zweck und Schlußpunct des Unterrichtes bedingen. Von diesem aus hat man das Ziel für jedes einzelne Fach und zwar so zu bestimmen, daß eins das andere unterstützt und ergänzt und so jedes einzelne dem Gesammtzwecke dient. Aber eben auch nur als Vorstudien für die Entwerfung von Einrichtungs-, Lehr- oder Organisationsplänen hat die Fixirung des Lehrzieles ihren unbedingten Werth, während dieser höchst zweifelhaft wird, wenn das Lehrziel für sich allein hingestellt und als ausreichend angesehen wird, nach Maßgabe desselben einen zweckmäßigen Unterricht zu ertheilen. Dies kann nur auf der Grundlage eines geordneten Lehrplanes geschehen, der neben dem Lehrziele auch Stoff und Methode in den Hauptzügen angiebt.

Es macht sich diese Forderung um so mehr bei den Lehrzielen, wie sie für die einzelnen Classen und Abtheilungen festzustellen sind, geltend. Das Lehrziel der Schule haben alle Lehrer in allen Classen festzuhalten, aber jeder hat in einer andern Weise darauf hinzuarbeiten. Es kommt also bei der Aufstellung der Lehrziele darauf an, das Gemeinsame zu fixiren, wodurch das Gesammtziel erreicht werden soll, und das Besondere anzugeben, wodurch jede Classe die ihr speziell zufallende Aufgabe zu lösen hat. Um sich zu vergewissern, daß ein Lehrer den andern richtig verstehe, bedarf es bei den Angaben großer Genauigkeit und eingehender Auseinandersetzungen, die, wenn sie zunächst auch nur mündlich geschehen, doch in der Hauptsache auch schriftlich festgestellt werden müßen. So weit meine Erfahrung reicht, sind solche gemeinsam vereinbarte Lehrziele nicht gerade das Werk großer Sorgfalt; oft findet man sich damit so oberflächlich ab, als mache man sie schon in der Absicht, sich darnach nicht zu richten oder in ihnen doch möglichst viel Spielraum für das eigene Belieben zu haben. Ich habe Lehrziele gesehen, in denen mit ein paar Worten jedes Fach und in einer mäßigen Anzahl Zeilen eine ganze Classe absolvirt war. Sollten aber solche Bestimmungen ihren Zweck erfüllen, nämlich Lehrgebiete für Classen und Abtheilungen so fest zu begrenzen, daß ein stetiger Fortschritt erzielt, von unten nach oben auf gutem Grunde sicher fortgebaut werden kann und jede Stufe in der vorhergehenden ihre gute Vorbereitung hat, so ist in vielen Fällen nicht ausreichend, anzugeben, was in jeder Classe gelehrt werden soll, sondern es müßen auch die Grundzüge der Behandlung so vereinbart werden, daß sie jeder Lehrer nach Maßgabe seines Lehrgebietes und der Bildungsstufe seiner Schüler durchzuführen im Stande ist. In dieser Beziehung ist namentlich die Pflege des Anschauens, Denkens und Sprechens, der verständigen Verarbeitung und der sichern Einübung des Unterrichtsstoffes wichtig, weil ohne solche Vereinbarung eine Einheit in den Bildungsgang nicht zu bringen ist, auch viel Zeit mit müßigen Uebungen verbracht wird. Daher hat das Lehrziel die Lehrpensen sorgfältig nach dem Maße der zugemessenen Zeit zu bestimmen, damit jeder Lehrer gehalten ist, in jedem Fache das Ziel fortgehend im Auge zu behalten. Nur die Erfahrung kann zu richtigen Feststellungen führen. Es müßen daher dergleichen Lehrziele für Classen und Abtheilungen beim Beginn der neuen Schuljahre so oft revidirt werden, bis sie ganz zutreffen; und auch dann wird man nicht unter allen Umständen fordern können, daß das Ziel stets erreicht wird, da z. B. epidemische Krankheiten der Schüler (besonders in Elementarschulen), geringe Befähigung des Lehrers die vollständige Erreichung des Zieles in stofflicher und formeller Hinsicht verhindern können. In solchen Fällen wird wenigstens zu verhüten sein, daß nicht fühlbare Lücken entstehen; unter Beschränkung des Stoffes oder der Uebung ist ein Anschluß an die obere Stufe so zu bewirken, daß die erforderlichen Vorkenntnisse oder die nöthige Fertigkeit nicht fehlen*).

*) Es ist die besondere Aufgabe dessen, der eine Schule zu leiten hat, bei der Bestimmung der Classenziele der Individualität der einzelnen Lehrer in vorsichtiger und humaner Weise

Sicher wird aber in einer Schule mit mehreren Classen von den verschiedenen Lehrern nach einem Ziele hin nur dann gearbeitet werden, wenn nicht bloß jede Classe ihr Lehrziel hat, sondern auch Stoff, Methode und Lehrmittel nach einem wohl durchdachten Plane übersichtlich fixirt sind, d. h. wenn die Schule einen Lehrplan hat, der die Einrichtung bis ins Einzelne als eine wohl geordnete darstellt. Auch ist es für Elementarschulen nothwendig, daß jeder Lehrer auf seinem Gebiete den Stoff richtig vertheilt d. h. daß er nach einem Verzeichnisse arbeitet, welches die Stoffangaben für die einzelnen Disciplinen nach den Monaten enthält. Es ist dies auch ein sehr wesentliches Hülfsmittel, daß jeder Lehrer sein Classenziel sicher erreicht. Nur wenn die Lehr- und Classenziele in Lehrplänen und Stoffverzeichnissen ihre Durchbildung und Ausführung erhalten, dienen sie dazu, dem Unterrichte ein gewisses Ziel, stetigen und raschen Fortschritt und gute Erfolge zu sichern. **Bock.**

Lehrzimmer, s. Schulgebäude.

Leibesübungen. Um ein Gebiet, das bei der äußersten Weitschichtigkeit des Materials zugleich Fragen in sich schließt, die ein tieferes Eingehen unumgänglich fordern, hier einigermaßen genügend behandeln zu können, haben wir nach kurzer begrifflicher Erörterung den Gang der geschichtlichen Entwicklung betreten und erst gegen Ende der Arbeit einige für die Gegenwart wichtige Fragen besonders besprochen. Allein auch bei der geschichtlichen Darstellung mußte manches einzelne übergangen werden, um für eine kritische Würdigung des Wesentlichen Raum zu gewinnen und mit der Geschichte zugleich die leitenden Grundsätze für die Beurtheilung der bestehenden Systeme darzulegen.

Unter Leibesübungen verstehen wir diejenigen Thätigkeiten, welche bezwecken, den Leib durch die wiederholte Kraftäußerung selbst zu bilden und zu seinen allgemeinen Verrichtungen geschickter zu machen. So ist das Schwimmen des Badenden eine Leibesübung; nicht aber das Waschen und Reiben, welches erst durch seinen Erfolg vortheilhaft auf den Leib einwirken soll. Zwar schließt es den Begriff der Leibesübungen nicht aus, wenn sie sich mit einer Arbeit verbinden, wie bei dem Holzspalten, Drechseln und Graben; doch darf die verrichtete Arbeit, insofern man von Leibesübung redet, nicht als der Zweck der Thätigkeit gedacht werden. Vorübungen zu besonderen Fertigkeiten, wie z. B. die Fingerübungen des Clavierspielers, gehören nicht in den Kreis der Leibesübungen. Im pädagogischen Sinne müßen nun aber diese Uebungen nicht nur bestimmt sein zu bilden, sondern es muß auch, wie bei allem pädagogischen,

Rechnung zu tragen und möglichst dafür zu sorgen, daß die Mängel des einen durch die Vorzüge des andern ausgeglichen werden. Gelingt dies nicht und erwartet man von der schwächeren Kraft ebenso befriedigende Leistungen wie von der tüchtigeren, sind die Schwierigkeiten, welche ein geringeres Ergebnis zur Folge haben müßen, nicht im voraus in Berechnung genommen, so werden sich nach jeder Versetzungsprüfung die Klagen des Nachmanns über den Vordermann mit all den Störungen und Widerwärtigkeiten, welche sie hervorrufen, wiederholen. — Bemerkenswerth ist die Notiz der „Berliner Blätter für Schule und Erziehung" von 1861 N. 8, welche bei Besprechung des Programms der Dorotheenstädtischen Realschule in Berlin von 1860 sagen: „Die Schulnachrichten bieten einen bis ins kleinste Detail in Lehrerconferenzen berathenen, von dem Director überaus sorgfältig ausgearbeiteten Lehrplan. Die einzelnen Fächer sind gesondert und die Classenziele wörtlich aus der Unterrichtsordnung („Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen" Berlin 1859) mit schiefer Schrift angeführt, die Classenpensa in absteigender Linie vor Augen gestellt und pädagogisch wichtige erläuternde Anwendungen hinzugefügt. Da man selten so klar wie hier übersieht, wie sich der Unterricht entwickelt, ineinandergreift und das gesteckte Ziel erreicht, so ist dieser Plan höchst dankenswerth und sein Studium sowie die Vergleichung mit andern für Schulmänner der verschiedensten Gattungen auf das angelegentlichste zu empfehlen."

Was übrigens die Anwendung der allgemeinen Grundsätze auf die verschiedenen Schularten betrifft, so verweisen wir auf die einzelnen Artikel, in welchen die Schularten und die Unterrichtsfächer besprochen werden. **D. Red.**

ein Bildungsideal gegeben sein, welches in der Uebung verfolgt wird. Dies Bildungsideal kann ein mehr oder minder vollkommnes sein, je nachdem etwa Abhärtung und robuste Gesundheit, oder Kraft und Kriegstüchtigkeit, oder Gewandtheit und schöne Haltung, oder sonst ein vereinzeltes Moment bald stärker bald schwächer in den Vordergrund tritt. Es giebt aber ein Ziel, in welchem alle jene Wirkungen nur als Momente enthalten sind, und dem gegenüber auch alle andern Bildungsideale nur als Stufen der Entwicklung eine relative Berechtigung haben. Es ist das Ziel der Vergeistigung des Leibes. Wir finden es in der Natur, in der Geschichte und in der Offenbarung gleich deutlich angezeigt.

Jede Leibesübung ist Geistesübung, und zwar, weil sie eben auf das Allgemeine geht, nicht etwa weniger als andere Uebungsarten, sondern sogar in einem hervorragenden Sinne; denn der Leib als Todtes, das Fleisch vielmehr, ist keiner Uebung fähig; wir sind unserem Wesen nach in all unserm Thun und Treiben nur Geist. Unser Geist übt sich; einerlei, ob wir, mit den Augen den Zügen einer Schrift folgend, eine Reihe von Vorstellungen in uns entwickeln, oder ob wir lernen, die Willensimpulse, durch welche unsere Muskelthätigkeit regiert wird, so zu combiniren, daß ein kunstvoller Sprung entsteht. Man darf also nicht dabei stehen bleiben, die Leibesübungen nur deshalb zugleich für Geistesübungen zu halten, weil bei ihnen gelegentlich zugleich Selbstüberwindung, oder Unterordnung des Einzelnen unter ein Ganzes, oder denkende Auffassung räumlicher Verhältnisse geübt wird, sondern man muß sich gewöhnen, die ganze zweckmäßige Leibesthätigkeit selbst im Lichte der zu Grunde liegenden geistigen Functionen zu betrachten. Es erscheint dann der Körper nach seinen materiellen Bestandtheilen lediglich als der Stoff, der von der Form, als die Masse, die vom Geist zu durchdringen und in allen Puncten zu beherrschen ist. Gegenstand der Leibesübungen aber ist, den Nerv dem Willensimpuls und diesen letzteren wieder dem maßgebenden Gedanken ebenso gehorsam zu machen, wie der Muskel dem Nerv, das Glied dem Muskel gehorcht. Je reiner und vollkommener aber dies erreicht wird, desto reiner und vollkommener wird auch das ganze geistige Wesen des Menschen im Aeußeren sich darstellen; das Fleisch wird überwunden sein und der Geist selbst, der an den Bewegungen des Leibes einen reinen Spiegel findet, wird die Idee des Maßes, der Zucht, der Harmonie so tief in sich begründen können, daß sie mit Nothwendigkeit auch auf andern Lebensgebieten sich geltend macht.

Die Geschichte zeigt uns dies Ideal, wo nicht verwirklicht, so doch klar erkannt und mit vielem Glück angestrebt von den Hellenen. Das Princip der hellenischen Gymnastik, wie es (vom Standpunct der Geschichte betrachtet wohl zu stark idealisirt) Jäger in seinem begeisterten Werke (Die Gymnastik der Hellenen, Eßlingen 1857) allenthalben hervorhebt, ist in der That das höchste Princip aller Gymnastik, und es fragt sich daher, wie wir es zu fassen haben, daß das Christenthum bisher eine solche Blüte nicht getrieben, ja daß man geglaubt hat, die hellenische Gymnastik vom Standpuncte des Christenthums aus schlechthin verwerfen zu müßen. Hier reicht es denn in der That nicht weit, wenn man die Mittel der hellenischen Gymnastik von ihrem Princip unterscheidet; denn eine solche Untersuchung kann doch, indem sie theils ergänzt, theils wegläßt oder modificirt, niemals leugnen, daß die Mittel auch durch das Princip bedingt werden, und daß auch in Hinsicht der Mittel den Hellenen eine gewiße Mustergültigkeit zukommt. Suchen wir über die Stellung des Christenthums zu jener Aufgabe der Vergeistigung des Leibes Aufschluß in der heiligen Schrift, so dürfen wir nicht bei dem viel citirten Worte des Apostels, 1. Kor. 6, 19 u. 20, welches auch Jäger zum Motto gewählt hat, stehn bleiben. Dort heißt es in einem zunächst negativen Zusammenhange: „Oder wisset ihr nicht, daß euer Leib ein Tempel des in euch wohnenden heiligen Geistes ist, welchen ihr habt von Gott und seid nicht euer selbst? Denn ihr seid theuer erkauft. Darum so preiset Gott an eurem Leibe und an eurem Geiste, welche sind Gottes." Vielmehr werden wir hinzuziehen müßen, was 1. Kor. 15.

von dem Leibe der Auferstehung gesagt wird; denn was in der Auferstehung vollendet erscheint, das beginnt mit der Erlösung. Nun heißt es aber a. a. O. V. 43 u. f.: „Es wird gesäet in Unehre und wird auferstehen in Herrlichkeit. Es wird gesäet in Schwachheit und wird auferstehen in Kraft. Es wird gesäet ein seelischer Leib (σῶμα ψυχικόν) und wird auferstehen ein geistiger Leib (σῶμα πνευματικόν)." Und V. 46: „Aber der geistige Leib ist nicht der erste, sondern der seelische, darnach der geistige." Hiernach ist deutlich, daß der Geist Gottes im Menschen sich nicht etwa nur in Mienen, Blicken und Gebärden äußern soll, während der Leib im ganzen todt und dem Geiste lediglich entgegengestellt bleibt (ist doch σάρξ nicht σῶμα!), vielmehr erstreckt sich die Erlösung, nach ihrer irdischen wie nach ihrer ewigen Wirkung, auf den ganzen Menschen. Dies ist auch Röm. 8, 10 u. 11 ausgesprochen in den Worten: „So aber Christus in euch ist, so ist der Leib zwar todt um der Sünde willen, der Geist aber ist das Leben um der Gerechtigkeit willen. So nun der Geist des, der Jesum von den Todten auferwecket hat, in euch wohnet, so wird auch derselbige, der Christum von den Todten auferwecket hat, eure sterblichen Leiber lebendig machen um deswillen, daß sein Geist in euch wohnet."*)

Hieraus ergiebt sich, daß das Christenthum zwar nicht ein anderes Princip der Gymnastik verlangt, als das der hellenischen, wohl aber diesem Princip eine andere Stelle und einen andern Zusammenhang mit der Gesammtaufgabe des Lebens anweist; denn die Frage der Erlösung ist im Christenthum die Grundlage, welche nicht umgangen werden kann. Nur so weit diese erste, wichtigste Aufgabe erfüllt ist, tritt, gleich als eine natürliche Folge, die Ausprägung der Vollendung ins Leben. Wie aber allenthalben Kunst und Wissenschaft in den Dienst des Christenthums treten und dazu helfen, die veredelnden Ausflüsse des göttlichen Geistes im menschlichen Leben zur Erscheinung zu bringen, so ist ohne Zweifel auch hier die besondere Kunst der Gymnastik auf dem Boden der christlichen Menschheit nur eine Folge des in voller Allgemeinheit gegebenen Princips der Vergeistigung des Leibes. Nicht durch diese Kunst allein, wohl aber unter ihrer Mitwirkung, soll das Ebenbild Gottes im Menschen auch in sichtbarer Herrlichkeit wieder hergestellt werden. Daß nun aber diese Kunst, einmal in der Christenheit erweckt, auch allgemeiner Natur wird, kann dem kein Bedenken erregen, der der allgemeinen Taufe gedenkt. Gewiß gehört die Frage nach der Entfaltung des Erlösungswerkes in der Geschichte der Menschheit zu den schwierigsten, die es giebt; allein wir dürfen doch daran erinnern, daß der Dualismus des Mittelalters, dessen höhere geistige Erziehung den Leib todt ließ, dem Standpunct von Röm. 8, 10 zu entsprechen scheint, während seit der Reformation (vgl. z. B. unten Luthers Worte) gerade das Streben aufkommt, die Leibesübungen in den Dienst der geistigen Erziehung hineinzuziehen**). So dürfen wir hoffen, daß mit der Gymnastik auch die Musik im

*) Wir folgen in der Auffassung dieser Stelle der Auslegung Calvins: „non de ultima resurrectione, quae momento fiet, habetur sermo, sed de continua spiritus operatione, quae reliquias carnis paulatim mortificans, coelestem vitam in nobis instaurat."

**) Zu der obigen Ausführung können wir nicht unterlassen zu bemerken, daß nach unserer Ueberzeugung eine theologische oder biblische Rechtfertigung der Gymnastik in dieser Weise nicht gelingen kann. Einen positiven Anhaltspunct für die Gymnastik giebt es im N. T., überhaupt in der Schrift nicht. Die Stelle vom Tempel des h. Geistes (1. Kor. 6.) hat das Keuschhalten des Leibes, nicht aber die ästhetische oder athletische Cultur desselben im Auge; und auf den Auferstehungsleib kann zu Gunsten der Gymnastik nicht hingewiesen werden, weil, was diese Kunst zu Stande bringt, mit Fleisch und Blut ebenso der Verwesung anheimfällt, wie die Glieder des Gebrechlichsten; auch des Turners Leib wird gesäet „in Schwachheit" (1. Kor. 15, 43.) und auch „als ein Krüppel einzugehen ins ewige Leben" (Matth. 18, 8.) ist dort kein Schaden. Das Einzige, was etwa citirt werden könnte, sind die die Gesundheit betreffenden Stellen, wie Röm. 13, 14. Kol. 2, 23; aber keine derselben, (vollends nicht der Rath des Paulus an den Timotheus 1. Tim. 5, 23.) deutet auf Leibesübung als Mittel zu jenem Zwecke hin. Allein eine

hellenischen Sinne in unserer Erziehung eine immer größere Rolle spielen werde, wenn nämlich die Grundlagen des Christenthums so weit befestigt sind, daß vom inneren Geiste desselben heraus jene Grundpfeiler vollendeter Menschenbildung neu emporgetrieben werden können.

Die griechische Cultur hat in ihrer herrlichen Vollendung bekanntlich nur eine äußerst kurze Blütezeit gehabt. In einen Zeitraum von weniger als hundert Jahren fällt die herrlichste Entfaltung der Poesie, der Philosophie, der Künste und der politischen, kriegerischen und ökonomischen Tüchtigkeit. Die Blüte der Leibesübungen ist etwas älter; doch fällt auch für sie wenigstens der Punct reifster Entfaltung, bei welchem die Ausartung in Künstelei und eitle Agonistik schon nahe lag, mit jener allgemeinen Blütezeit, von den Perserkriegen bis gegen Ende des peloponnesischen Krieges, ziemlich zusammen. Es ist anerkannt, daß ohne das Institut der Sklaverei auch die begabten Hellenen niemals für die Ausfüllung aller jener Lebensgebiete hätten Zeit und Kraft gewinnen können. Hiezu kam die strenge Abschließung gegen die Barbaren, welche die Kräfte der Nation zusammenhielt und eine, freilich dem Verfall nur zu sehr ausgesetzte Durchbildung im engeren Kreise möglich machte. Endlich aber, und dies ist hier der wichtigste Punct, umgieng der heitere Polytheismus der Griechen die tieferen religiösen Aufgaben; Schuldbewußtsein und Erlösungsbedürfnis treten gerade in der classischen Zeit mehr denn früher oder später je in das Dunkel der Mysterien, oder wurden von einer freien Poesie überflogen. Sammeln wir alle diese Züge, so ergiebt sich ein Zustand formeller Vollendung ohne materiell richtige Basis, eine flüchtige Vorausnahme des Entwicklungszieles der Menschheit unter Aufopferung jener Bestrebungen und Grundsätze, durch die allein dieses Entwicklungsziel rein, voll und dauernd erreicht werden kann. Offenbar hat das Christenthum bis heute schon nicht nur die Sklaverei fast völlig verdrängt und die starre Schranke der Nationalitäten gebrochen, sondern auch zu einer strengen, harten Arbeit in Wissenschaft und Industrie erzogen, welche mehr und mehr beginnt, für die rein menschliche Durchbildung kommender Generationen eine breite und solide Basis zu bilden. Man hat oft schon die Maschinen als die Sklaven der Zukunft bezeichnet. Unbedenklich wird man einräumen können, daß die inneren Wirkungen des Christenthums mit den äußeren Errungenschaften der modernen Welt im Zusammenhange stehen, und daß die Läuterung des sittlichen Lebens, welche bereits gewonnen ist, uns dazu berechtigt und verpflichtet, ohne den Kampf aufzugeben, doch jenen Bau schon jetzt zu beginnen, der allein das Reich Gottes auf Erden vollenden kann. Es ist hier nicht der Ort, diese Gedanken dahin weiter auszuführen, daß gezeigt würde, wie das Christenthum nothwendig den Bau der hellenisch römischen Welt zertrümmern und sich seiner Form anfangs sogar feindlich erweisen mußte, um sodann im Verlaufe seiner Entwicklung aus dem eigensten Lebensprincip heraus und auf der eigenen Basis doch gleichsam nach dem Muster neu zu bauen, welches die Trümmer der alten Cultur darboten. Machen wir vielmehr gleich die Anwendung auf die Leibesübungen, so dürfen wir sagen, daß wir das hellenische Princip der Vergeistigung des Leibes zur Darstellung vollendeter Kraft und Schönheit mit allen seinen Consequenzen wohl auch als das Endziel moderner Turnkunst hinstellen

vernünftige Thätigkeit, die irgend einem menschlichen Lebenszwecke, also insbesondere der Entwicklung und Vervollkommnung irgend einer von Gott in des Menschen Wesen gelegten Kraft und Fähigkeit dient, bedarf nicht erst einer positiven Legitimation durch ein ausdrückliches Schriftwort; es hat sich im Lauf der Zeit, im Gang der Geschichte, infolge der Verbindung des Christenthums mit den verschiedensten Nationalitäten gar vieles entwickelt, an was die neutestamentlichen Schriftsteller nicht denken, was bei ihren Schriften, zumal den Briefen, schon in Aussicht zu nehmen sie gar keinen Anlaß hatten. Dergleichen Dinge fassen wir einfach unter das schöne Wort: εἴ τις ἀρετή, εἴ τις ἔπαινος, ταῦτα λογίζεσθε. Phil. 4, 8. Was als sittlich untadelhaftes Mittel zur Erlangung eines sittlichen Gutes dient, das ist ebendamit auch christlich legitimirt.
Palmer.

müßen; daß dagegen das Christenthum eine vorzeitige völlige Realisirung dieses Zieles niemals zugeben wird, so lange sie von Aufgaben abziehen würde, die im Hinblick auf die Zukunft des ganzen Menschengeschlechtes sich als wichtiger herausstellen, oder so lange sie gar zur Lüge würde, weil der Erlösungskampf der christlichen Menschheit jene Unbefangenheit nicht zuläßt, welche dem Hellenen doch auch nur gleichsam in wenigen glücklichen Augenblicken rein geschenkt war.

Bei der Darstellung der hellenischen Gymnastik versetzen wir uns sofort in die eigentliche Blütezeit Athens und der peloponnesischen Staaten.

Wenn der Elementarunterricht, welcher übrigens bei den dorischen Staaten sehr zurücktrat, absolvirt war, begann für den griechischen Knaben der Unterricht in der Musik und theils gleichzeitig mit diesem, theils auf ihn folgend, der in der Gymnastik. Diente der Elementarunterricht wesentlich der Nützlichkeit, so überwog im musikalischen wie im gymnastischen Unterricht das pädagogische Element; der letztere stand, als Vorschule männlicher und kriegerischer Tüchtigkeit, in besonders engem Verhältnis zum Staate und war meist gesetzlich angeordnet, besonders bei den Doriern, wo er von vorn herein einen militärischen Schnitt hatte. Dagegen lehnte sich der musikalische Cursus, welcher außer Gesang und Zitherspiel auch die Aufführung und den Vortrag festlicher Chöre lehrte, mehr an die religiösen Institutionen an.

Der Uebungsplatz, auf welchem Knaben und Jünglinge gewiß den größten Theil des Tages zubrachten, hieß im allgemeinen Gymnasion (γυμνάσιον, von γυμνάζεσθαι sich üben, und dies von γυμνός nackt, oder leicht bekleidet. Die in den Begriffskreis der Leibesübungen gehörigen Worte scheinen verhältnismäßig jungen Ursprungs, können jedoch an sich wohl noch älter sein, als die Sitte völliger Nacktheit bei den Uebungen Vgl. Krause, Gymn. u. Agonist. I. S. 359 ff.). Für die Knaben diente die Palästra, die Ringschule, ein kleinerer und in der Regel bedeckter Uebungsplatz, welcher sowohl allein, als auch mit dem Dromos, einer Laufbahn im Freien, verbunden vorkommt. In späterer Zeit wurden alle drei Ausdrücke ohne strengen Unterschied gebraucht. Das vollständige Gymnasion, wie es Vitruv beschreibt, und wie es gewiß in seinen wesentlichen Grundzügen schon im fünften Jahrhundert sich in den bedeutendern Städten entwickelte, ist eine großartige Anlage. Denn die Laufbahn, von der Länge eines Stadion, d. h. 600 Fuß, bildete nur die eine Dimension eines vielleicht am häufigsten quadratförmigen Platzes, welcher außer dem Dromos, der Laufbahn im Freien, noch eine bedeckte Laufbahn (ξυστός) und eine zu wiederholten Umläufen bestimmte, vorzüglich bei Festspielen gebrauchte breite Laufbahn enthielt, welche insbesondere Stadion genannt wurde. Den übrigen weiten Raum bedeckte theils die Palästra mit ihren zahlreichen Hallen, Sälen und Nebenräumen, theils war er mit Bäumen bepflanzt und mit Spaziergängen umzogen, zwischen welchen noch weite Räume für das Ballspiel, für Diskos- und Speerwurf übrig blieben.

Die Leibesübungen wurden, obwohl auch dem freien Spiel der Knaben und Jünglinge ein weiter Raum vergönnt war, doch in allen bedeutenderen Städten, bei den Joniern nicht weniger als bei den Doriern, schulmäßig betrieben, und es ergiebt sich daraus schon von selbst, daß eine bestimmte Trennung der Altersclassen stattfand. Namentlich waren die Knaben gesondert von den Epheben, den Jünglingen im Alter der beginnenden Männlichkeit. Bei beiden Classen bestanden wieder mehrfache Unterabtheilungen, die von Ort zu Ort sehr verschieden gewesen sein mögen, und über die uns außer Namen nicht viel überliefert ist.

Der Lehrer der Knaben war der Pädotribe (παιδοτρίβης); die Jünglinge scheinen sowohl bei dem Pädotriben, als auch bei dem Gymnasten (γυμναστής) Unterricht genossen zu haben. Der letztere bereitete insbesondere auch diejenigen vor, welche sich als Athleten und Wettkämpfer ausbildeten. Von ihm wurde eine theoretische Einsicht in die physiologische Wirkung der Bewegungen verlangt, und er sollte den Leib planmäßig zur Kraft und Schönheit bilden, während der Pädotribe zunächst nur die Fertig-

keit in der Ausführung der einzelnen Bewegungsformen zu erzielen hatte. Daher wird dieser mit einem Koch oder Bäcker, jener mit dem Arzt verglichen (Krause I. S. 222).

Der Stoff der griechischen Leibesübungen erscheint uns so außerordentlich einfach, daß wir auch bei sorgfältiger Vergleichung aller specielleren Angaben der Alten, die sich übrigens nur sehr spärlich finden, uns kaum denken können, wie ein Unterricht in diesen Gegenständen Jahr aus Jahr ein vom frühen Knabenalter bis über die Jünglingszeit hinaus habe fortgesetzt werden können. Und doch muß dieser Unterricht ein systematischer, mit geordneter Stufenfolge vom Leichteren zum Schweren gewesen sein. Während wir heutzutage eine Menge verschiedener Geräthe herstellen, an welchen der Leib in den verschiedensten Formen und Lagen zur Stützung gebracht werden kann, so daß die Bewegungen und Uebergänge aus einer Stellung in die andere sichtlich bis ins unendliche variirt werden können, finden wir bei den Alten nur wenige, an sich schon zusammengesetzte Uebungsarten, bei denen nur der Boden als Stützfläche diente. Die beiden Grundübungen der griechischen Gymnastik sind das Ringen und der Lauf, jenes ursprünglich in der Palästra, dieser im Dromos oder Stadion geübt. Nun ist aber gerade das Ringen eine Uebung, bei welcher nicht nur durch den Antagonismus der Paare, die immer neu combinirt werden konnten, eine harmonische Körperbildung sich fast von selbst und ohne weitere Berechnung herausstellen mußte, sondern es läßt auch eine sehr weit gehende Analyse zu. Eben deshalb wurde es wohl auch Hauptgegenstand gerade des Unterrichtes der Knaben, da hier etwas zu lernen, nicht bloß zu üben war. Dabei blieb die Gefahr dadurch ausgeschlossen, daß im ganzen nur gleiche Kräfte einander gegenübergestellt wurden, und daß der Pädotribe schon um so eher die Aufgabe hatte, übermäßige Anstrengung zu verhüten, als es eben bei seinem Unterricht, im Gegensatz zu dem des Gymnasten, auf Erwerbung von Geschicklichkeit und Erlernung bestimmter Griffe, Stellungen, Druck-, Zug- und Hebewirkungen u. s. w. ankam. Jeder Turnlehrer muß aber aus Erfahrung wissen, daß alle Uebungen, bei denen es zunächst auf das Begreifen der Bewegungsform ankommt, zuerst mehrfach mit halber Kraft müßen vorgenommen werden, bis dann, wenn die richtige Combination der Muskelthätigkeit gefunden ist, die energische Ausführung der Sache ihre Vollendung giebt. Hiernach läßt sich mit wenig Phantasie ein annäherndes Bild von dem Knabenunterricht auf einer griechischen Palästra (ἐν παιδοτρίβου) gewinnen. Ist nur ein Pädotribe da (in späterer Zeit scheint er meist einen Gehülfen gehabt zu haben), so wird er Classe um Classe vornehmen, während die übrigen Abtheilungen in anderen Theilen des Gymnasiums sich freien Spielen hingeben, unter denen das Ballspiel eine große Rolle spielt, oder vielleicht auch zusehen, oder in Gesprächen unter sich oder mit Erwachsenen begriffen sind. Für die Ordnung in allen diesen Dingen sorgen theils bestimmte Aufseher, theils aber die Oeffentlichkeit und die allgemeine Theilnahme der Erwachsenen. Die zu unterrichtenden Knaben sitzen in geordneter Reihe auf dem Boden und treten einzeln oder paarweise zur Uebung an; auf den Wink des Pädotriben nehmen sie in bescheidener Ordnung ihren Platz wieder ein und andere folgen. Es liegt in der Natur der Sache, daß zuerst Stellungen, Auslagen, Armhaltungen u. s. w. einzeln vorgenommen werden, dann ebenso elementare Uebungen mit gegenseitigem Anfassen folgen mögen, und das eigentliche Ringen, wobei noch der Versuch bald dieses, bald jenes Kunstgriffes angeordnet sein mag, den Beschluß bildet.

Weniger wahrscheinlich, als beim Ringen, ist ein so systematisch geordneter Lehrgang hinsichtlich des Laufens; dagegen war der Lauf durch seine Wichtigkeit bei den Wettkämpfen, bei denen er meist die erste Stelle einnahm, durch die freie, anregende Bewegung, welche die Jugend besonders reizt, endlich durch seine nahen Beziehungen zum Kriege, in welchem bei der hellenischen Kampfweise schneller, stürmender Angriff und rastlose Verfolgung mit leichtem, sicherem Rückzug stets höchst wesentliche Elemente waren, jedenfalls ein Gegenstand unablässiger Bemühung. Es gab daher verschiedene, durch den Gebrauch von Jahrhunderten festgesetzte Weisen, ihn zu üben, je nachdem

eine kürzere oder längere Strecke, nackt oder in Waffen zurückgelegt wird. Die einfachste, normale Art des Laufes erstreckte sich auf eine einmalige Durchmessung der Bahnfläche von 600 Fuß, eine Strecke, welche gerade abgemessen scheint, um einen kräftigen Körper seine volle Schnelligkeit gewinnen zu lassen, ohne daß der Dauer wegen eine schonende Berechnung der Kräfte eintreten mußte. Bei dem Doppellauf (δίαυλος) waltet insofern schon Kunst vor, als der Läufer bei der Umbiegung um das Ziel sich mäßigen und die höchste Vorsicht anwenden muß, um nicht zu stürzen oder ins Stocken zu gerathen. Der Langlauf (δόλιχος) endlich, welcher sich vermuthlich auf 24 Stadien, oder 12 Doppelläufe in der Bahn erstreckte, erforderte offenbar schon eine nicht geringe Ausdauer; die Leistung steigerte sich jedoch bei Wettkämpfen ins Riesige dadurch, daß sie dann immer noch als fortgesetzter Schnelllauf, wenn auch mit gemäßigtem Tempo, keineswegs aber lediglich nach unserer Art als Dauerlauf betrieben wurde. Alle drei Arten wurden nun wieder sowohl nackt, als auch in Waffenrüstung geübt, doch war ersteres die Regel, und auch der Waffenlauf, der besonders als Doppellauf vorkam, scheint sich wenigstens oft darauf beschränkt zu haben, daß der übrigens unbekleidete Läufer einen Hoplitenschild trug. In der pädagogischen Verwendung scheint der Lauf, sofern es sich nicht um die Ausbildung jugendlicher Wettkämpfer handelte, mit weiser Mäßigung geübt worden zu sein. Plato will in seinen Gesetzen (VIII. Steph. 833) sechserlei Entfernungen, bis zu 100 Stadien, meist in Waffen, geübt wissen, setzt aber für die Classe der „Bartlosen" zwei Drittel der Bahn und hievon wieder nur die Hälfte für die Knaben an. Gilt aber diese Beschränkung zunächst für die Wettkämpfe, so ist anzunehmen, daß bei den gewöhnlichen Uebungen noch mehr Maß gehalten wurde. Vermuthlich gieng der größere Theil der Turnstunde meist mit dem einfachen Stadiumlauf hin, bei welchem doch die Knaben zur Verbesserung der Fehler in Haltung und Bewegung zunächst einzeln mußten vorgenommen werden.

Beide Fundamentalübungen der hellenischen Gymnastik nehmen den ganzen Körper in Anspruch und stehen doch wieder hinsichtlich der Art und Vertheilung der Anstrengung in einem Verhältnis harmonischer Ergänzung. Plato empfiehlt das Ringen in aufrechter Stellung (neben welchem auch noch ein wälzendes Ringen am Boden geübt wurde), weil die mit Wetteifer und Anstand verbundenen Anstrengungen im Wenden des Nackens, der Hände, der Weichen zur Kraftentwicklung und Gesundheit beitrügen. Während nun das Ringen vorwiegend die Muskeln der Arme und des Rumpfes in eine allseitige Thätigkeit versetzt, ohne die Beine unbeschäftigt zu lassen, übt das Laufen diese vorzüglich und stellt zugleich eine möglichst freie, gestreckte Haltung her, im Gegensatz zu den vielfach gebückten und gedrückten Stellungen des Ringens.

Diesen beiden Uebungen schließt sich nun zunächst eine dritte an, der Sprung, welcher in der eigenthümlichen hellenischen Betriebsweise den ganzen Körper gleichzeitig und ebenmäßig in Anspruch nimmt, und die höchste Schnellkraft einer plötzlichen Gesammtwirkung fast aller Muskeln herausfordert. Recht bezeichnend für das Wesen der hellenischen Gymnastik ist es, daß von allen möglichen Arten des Sprunges nur eine einzige ganz bestimmte mit Vorliebe ausgebildet wurde. Diese einzige Art ist aber leider so vollständig verloren gegangen, daß wir uns nur mit Mühe von ihr ein genaues Bild entwerfen können. Es ist der Weitsprung mit Hanteln (ἁλτῆρες, Sprungbleie, nach deren Abbildungen auf antiken Vasen unsere Hanteln zuerst in England nachgemacht, und sodann verbreitet und mehrfach modificirt worden sind). Die Hanteln, bei den Alten meist kolbenförmige Bleigewichte, dem Anscheine nach etwa von 10—15 Pfund, und meist so eingerichtet, daß bei vorgestrecktem Arm das Hauptgewicht noch vor der Hand lag, dienten offenbar dazu, einen weiteren Sprung möglich zu machen. Das wirkende Princip hierbei ist die Möglichkeit, den Schwerpunct der gesammten fortzuschnellenden Masse durch Armbewegungen während des Sprunges, insbesondere unmittelbar nach dem Absprunge und kurz vor dem Niedersprunge beträchtlich zu verlegen.

Waßmannsdorf, welcher über diesen Gebrauch der Hanteln verdienstliche Versuche angestellt hat (N. Jahrb.*) VI, 1. S. 5. u. ff.), giebt für den Weitsprung mit Anlauf folgende Regel, welche ich durch eigene Erfahrung bestätigt gefunden habe. „Man trägt die Hanteln bei wagerecht nach vorn gehobenen Unterarmen, läßt bei dem vorletzten Anlaufschritte die Arme sinken, um mit dem letzten Schritte des Anlaufs, der zugleich der Aufsprung ist, sie kräftig nach vorn zu schwingen." Statt des Tragens mit gehobenem Unterarm kann man übrigens auch den ganzen Arm in mäßig gesenkter, fast horizontaler Haltung nach vorn strecken. Diese Stellung ist es, welche die antiken Abbildungen in der Regel zeigen. Indem nun beim vorletzten Anlaufschritt die Arme sinken, wird der Körper gleichzeitig stark nach vorn geneigt, was nöthig ist, damit die durch den Schwerpunct der Masse gehende Stoßlinie einer Neigung von 45° möglichst nahe komme. Man kann nun diese Neigung (wie es z. B. auch beim Längensprung über den Schwingel mit einmaligem Aufsetzen auf dem vorderen Ende der Fall ist) so stark nehmen, daß man ohne Hanteln (beim Längensprung ohne das Aufsetzen) stürzen würde. Die Correctur der Stellung, welche den Oberkörper wieder gerader richtet, erfolgt durch das kräftige Vorschnellen der Hanteln, welches übrigens erst einen Augenblick nach erfolgtem Abstoß vollendet wird. Hierbei geräth übrigens der Körper beim Niedersprung in eine, zwar für richtiges Ankommen nicht unbequeme, wohl aber stark gebückte Stellung, die wir denn auch auf den Abbildungen wiederfinden (Krause, Fig. 25 d. Bei andern Abbildungen kann es zweifelhaft erscheinen, ob nicht der letzte Schritt des Anlaufs gemeint ist, wie z. B. Kr. F. 25 c.). Waßmannsdorf bemerkt, was offenbar auf demselben Grunde beruht, daß sich für manche Turner ein Rückwärtsniederwerfen der Hanteln unmittelbar vor dem Niedersprunge als förderlich erweise, ein Verfahren, das für die Alten wohl durch Krause Fig. 25 f belegt werden dürfte, denn hier hat der Springer die Hantel noch gefaßt, jedoch in einer Stellung, in welcher er sie wegschleudern muß, um das Gleichgewicht wieder zu gewinnen.**)

In späterer Zeit wurden die Hanteln auch vielfach, wie bei uns, zu allerlei Kraftübungen und Schwüngen, insbesondere von Gesundheitsturnern verwandt. Ob eine solche Verwendung schon in der Blütezeit der hellenischen Gymnastik üblich war, ist zu bezweifeln, doch kann man gerade für den Unterricht des Pädotriben aus der Sache selbst wenigstens so viel vermuthen, daß zur Erzielung eines freien, geschickten Ge-

*) So citiren wir kurz die für den Lehrer besonders wichtige Zeitschrift, welche unter dem Titel: „Neue Jahrbücher für die Turnkunst, hg. von M. Kloß," seit 1855 in Dresden erscheint und jetzt (1862) als „Organ der deutschen Turnlehrerschaft" bezeichnet ist.

) Hier wäre denn nun auch des berüchtigten Phayllossprunges von 55' zu gedenken, dessen gläubige Hinnahme seitens der Philologen Waßmannsdorf a. a. O. zu begründetem Spott veranlaßt. Da nun die Ueberlieferung an sich auf etwas positivem zu beruhen scheint, starke Uebertreibung bei den genauen Messungen der Sprünge durch die Kampfrichter nicht wohl möglich war, endlich eine Emendation des überlieferten Epigramms (πέντ' ἐπὶ πεντήκοντα πόδας πήδησε Φάϋλλος**, vgl. Krause S. 387. A.) durchaus unzuläßig erscheint, so gewinnt eine Erklärung an Wahrscheinlichkeit, welche Waßmannsdorf, a. a. O. in Anm. als Vermuthung einiger Neugriechen anführt, daß der Phayllossprung ein „Dreisprung" gewesen sei. Ich kann nicht umhin, hiemit eine Abbildung zusammen zu stellen, welche Krause einer Schaale der Berliner Vasensammlung, Gr. Saal XII. 883., entnommen und in Fig. 25 b reproducirt hat. Der Agonist, um den es sich handelt, ist in einer heftigen Schrittbewegung begriffen. Das linke Bein spreizt vor, während der linke Arm mit dem Sprungblei gebogen ist, so daß die Hand vor dem stark nach rechts gedrehten Leibe schwebt. Das rechte Bein stößt zum Sprunge ab, während der rechte Arm heftig rückwärts geschwungen ist. Der Kopf ist nach der rechten Schulter gewandt. Corrigirt man diese Stellung dahin, was bei der nicht sehr genauen Zeichnung der Vase gestattet ist, daß bei der betreffenden Armhaltung der rechte Fuß schon frei, dagegen der linke dem Niedersprung nahe ist, so entsteht eine Stellung, welche der eines Dreisprungs mit Hantelschwung sehr gut entspricht, während mit ihr sonst ganz und gar nichts anzufangen ist.

brauchs der Hanteln beim Sprunge vorher Vorübungen (im Jahnschen Sinne) angestellt worden seien.

Man kann annehmen, daß zur harmonischen Durchbildung des Körpers im hellenischen Sinne die behandelten drei Uebungsarten, Laufen, Ringen und Springen schon völlig genügt hätten, wenn nicht noch das Streben nach besonderer Ausbildung des rechten Armes zwei weitere Uebungsarten, das Diskosschleudern und Speerwerfen hinzugefügt hätte. Plato klagt im 7. Buch der Gesetze (S. 794 u. f.) über die Vernachlässigung der linken Hand, ein auch von Neuern vielfach behandeltes Thema. Man darf dabei zweierlei nicht übersehen; einmal daß eine absolute Symmetrie im lebenden Wesen nicht einmal schön ist, obwohl in der ruhenden Naturform freilich eher als in Stellungen und Haltungen; sodann, daß dem Dualismus des Körpers nur ein einziger Geist und Wille entspricht, dessen Geheiß am schnellsten und sichersten vollzogen wird, wenn nicht erst eine Wahl der Ausführungsorgane erfolgen muß, sondern wenn Schick und Uebung schon einen bestimmten Vollzieher für jede Bewegung bezeichnen, der unwillkürlich eintritt. Dagegen pflegen auch gerade die tapfersten Völker, die tüchtigsten Handwerker, die geschicktesten Künstler am meisten von ihrer rechten Hand zu halten. Die linke secundirt oder wird im Nothfalle zur Stellvertreterin. Diese Ordnung ist auch natürlich, wenn sie gleich mehr auf der Natur unseres Geistes, als auf der des Körpers beruht. Ihr gegenüber sind die ausgleichenden Bestrebungen der heutigen Turnkunst wohl berechtigt, aber nur bis zu einem gewißen Puncte. Der Grieche verfuhr auch hier nicht berechnend, sondern natürlich unbefangen und erreichte sein Ziel. So scheint es z. B. nach den Abbildungen, daß der Diskos so lange in der linken Hand getragen wurde, bis der Augenblick des Schleuderns gekommen war. Dies geschah, wie es auch beim Steinstoßen beobachtet wird, um den rechten Arm nicht zu ermüden, indem ein Theil der Arbeit auf den linken übertragen wurde. Beim Wurf selbst wirkte übrigens der ganze Körper mit. Der Diskos, eine linsenförmige Metallscheibe von etwa 10″ Durchmesser, wurde in gestreckter Armhaltung aus der linken in die rechte Hand gelegt, fest und sorgfältig gefaßt und sodann zum Ausholen nach unten und hinten geschwungen. Der ausholende rechte Arm beschrieb unter begleitender Drehung des ganzen Körpers und Zurückwendung des Kopfes mehr als einen Halbkreis, kehrte dann auf demselben Wege unten her zurück und ließ im heftigsten Vorschwung den Diskos fahren. Es kam lediglich in der Regel darauf an, möglichst weit gradaus zu schleudern. Wo der Diskos niederschlug, wurde ein Zeichen gemacht und das fernste Zeichen gewann den Sieg. Da der Diskos leicht der Hand entglitt oder einen unregelmäßigen Flug nahm, so erforderte diese Uebung ebensoviel Geschicklichkeit als Kraft. Der Speerwurf endlich entspricht fast völlig unserem Gerwerfen; der Wurfspieß (ἀκόντιον) war leicht, und es wurde auch hier, wie beim Diskosschleudern, auf möglichst große Weite des Wurfes gesehen, jedoch sollte der Wurfspieß zugleich auch treffen. Welcher Art das Ziel gewöhnlich war, ist uns nicht mit Sicherheit überliefert.

Wir haben nun fünf Uebungsarten besprochen, welche im höchsten Ansehen standen und bei den Wettkämpfen der großen Festspiele zu einem Ganzen, dem Pentathlon, Fünfkampf, vereinigt wurden. Zwar gab es bei diesen Spielen auch Preise für bloßen Sieg im Laufen, oder im Ringen, oder endlich im Faustkampf und im Pankration, die beide im Pentathlon nicht enthalten sind; allein es war anerkannt, daß der Leib der Sieger im Pentathlon der schönste zu sein pflege*), und so galt denn auch der Cyklus dieser fünf Uebungsgattungen als eine Art Kanon für die pädagogische Gymnastik. Der Faustkampf, welcher trotz seiner abschreckenden Roheit bei den heiligen Spielen eine hervorragende Stelle einnahm, hat seine Bedeutung weit mehr für die Athletik, als

*) Arist. Rhet. 1, 5. διὸ οἱ πένταθλοι κάλλιστοι, ὅτι πρὸς βίαν καὶ πρὸς τάχος ἅμα πεφύκασιν.

für die Erziehung; ebenso das Pankration, eine Verbindung des Ringens und des Faustkampfes. Merkwürdigerweise ist es gerade das abhärtende Sparta, das sich von diesen Kampfweisen am meisten fern hielt, und also wohl auch in der Erziehung den Kanon der fünf verbundenen Uebungsarten am reinsten bewahrte. Die Faustkämpfer von Profession erhielten übermäßig starke Arme und Schultern, wogegen der Unterkörper auffallend zurückblieb. Freilich haben wir Spuren genug, daß auch Knaben im Faustkampf unterrichtet wurden, allein wahrscheinlich handelt es sich dabei meist um die Ausbildung jugendlicher Athleten, welche in den Preiswettkämpfen der Knaben auftreten wollten, oder der Kampf wurde wenigstens mit hinlänglicher Mäßigung geübt, um das Einschlagen der Zähne, das Zerschmettern der Ohren zu verhüten. Wurde doch in älterer Zeit auch von Männern der Faustkampf mit unbewehrter Hand, später mit einem weichen, mehr schützenden Riemen, und erst in den Zeiten der ausartenden Agonistik, als mehr und mehr nur handwerksmäßig eingeübte Kämpfer auftraten, mit jenem fürchterlichen Cestus geübt, indem zuerst dem weicheren Riemen, mit dem die Hand umwickelt war, noch ein harter und scharfer hinzugefügt und später dieser noch mit metallenen Knoten, Nägeln und Buckeln verstärkt wurde.

Ein Hauptzweig der hellenischen Leibesübungen war endlich der Tanz, der jedoch zwischen Musik und Gymnastik gewißermaßen in der Mitte stand, indem einzelne Tänze nur in langsamen und feierlichen Chorbewegungen bestanden, andere dagegen lebhafte, nicht nur das rhythmische Gefühl übende, sondern auch Kraft und Ausdauer in Anspruch nehmende Bewegung hatten. Hieher gehörte besonders die Pyrrhiche, ein alter Waffentanz, in welchem nach Plato's Beschreibung durch rasche Wendungen des Körpers das Vermeiden der feindlichen Waffenstöße und Geschosse ausgedrückt und zugleich die Bewegungen des Angriffs nachgeahmt wurden. Uebrigens wurde die Pyrrhiche in verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten mannigfach umgestaltet und scheint namentlich in späterer Zeit zu den von fachmäßigen Tänzern betriebenen Kunstleistungen gehört zu haben. In Sparta war sie jedoch ein regelmäßiger Act in dem großen musisch-gymnastischen Feste der Gymnopädien und wurde vermuthlich von allen Bürgersöhnen erlernt. In Athen wurde sie an den großen und kleinen Panathenäen aufgeführt, und die Einübung der dazu bestimmten Epheben gehörte zu den Leistungen der Choregie. Von den übrigen Tänzen kennen wir meist wenig, außer den Namen; eigenthümlich war aber allen die rhythmische Mitbewegung der Arme, wie denn überhaupt der Tanz der Alten stets den ganzen Körper in eine harmonische und ausdrucksvolle Bewegung brachte.

Fast noch mehr als der Tanz tritt das Spielen der Jugend in eine enge Beziehung zur Gymnastik. Von den zahlreichen hieher gehörigen Spielen heben wir nur das Ballspiel hervor, das nicht nur von Knaben und Jünglingen mit Eifer betrieben wurde, sondern auch in den Kreis der Gymnastik gleichsam eingereiht war, so daß es mit seiner Beförderung geschmeidiger Behendigkeit und lebendigster Präcision eine nothwendige Ergänzung jener Uebungen bildete, welche zunächst nur Kraft und Schnelligkeit pflegten.

Die Römer haben keine nationale Gymnastik zur Entwicklung gebracht, und was sie in diesem Gebiete von den Griechen entlehnten, ist eben so wenig zu einem wirksamen Elemente der Volksbildung geworden, als die vereinzelten einheimischen Anfänge. Wie das ganze altrömische Wesen und Leben von dem Gesichtspuncte der Nützlichkeit ausgieng, so dachte man auch hinsichtlich der Körperpflege durchaus nur an zwei Dinge, an Gesundheit und Kriegstüchtigkeit. Die alten Römer stählten ihre Gesundheit an rauher Feldarbeit, der sich, ganz im Gegensatze zu den Griechen, der Patricieradel mit derselben bäuerlichen Derbheit hingab, wie die geringeren Stände. Wurden dabei gewisse Leibesübungen mit Vorliebe getrieben, so waren es durchaus praktische, wie Reiten, Fahren, Schwimmen. Die letztere Uebung scheint namentlich in Rom urwüchsig gewesen zu sein und bis zu einem gewissen Grade den Mangel anderer Lei-

besübungen ersetzt zu haben. Mit dem Eintritte in das Heer hatte freilich der junge Römer noch manches zu lernen, was zur Uebung des Leibes diente, nicht nur die Elemente der militärischen Bewegungen in Reih und Glied, sondern auch den Dauerlauf und das Schwimmen in voller Ausrüstung; vor allem aber mußte er jene zähe Unverwüstlichkeit in Märschen, Kämpfen und Beschwerden aller Art gewinnen, auf welche die Ueberlegenheit der römischen Kriegstüchtigkeit weit mehr begründet war, als auf Schnelligkeit und Muskelkraft in der einzelnen Action.*) Wie verschieden aber diese im Grunde mehr passive Kraft von voller, harmonischer Körperentwicklung ist, kann man noch heutzutage auf jeder anstrengenden Turnfahrt sehen. Nicht als ob beide Gebiete einander ganz fremd wären; gewiß ist im allgemeinen beiderlei Eigenschaften ein fördernder Einfluß auf einander nicht abzusprechen, aber doch trifft das Verhältnis der Leistungen in ihnen nicht zusammen. Die neuere Turnkunst hat daher mit Recht die Uebung beschwerlicher Fahrten als wesentliche Ergänzung mit in den Kreis ihrer Bestrebungen aufgenommen. Die Römer blieben hierin so einseitig, daß sie sogar die Uebungen der griechischen Palästra als Verweichlichung betrachteten, in ähnlichem Sinne, wie sie das Verlangen der Soldaten nach Kampf oft als Weichlichkeit oder gar Feigheit ansahen, wo sich durch längeres ermattendes Stillsitzen im Lager und ruhige Duldung des Hohnes der Feinde ein größerer Vortheil erzielen ließ.

Dessenungeachtet brach sich mit allen Künsten und Wissenschaften der Griechen auch die Gymnastik ihre Bahn nach Rom, freilich nicht mehr die alte edle und einfache Gymnastik der Blütezeit. Schon seit dem Ausgange des peloponnesischen Krieges hatte in Griechenland wenigstens bei dem überwundenen Theile der allgemeine Eifer der Bürger für die Leibesübungen beträchtlich abgenommen, während die Vorbereitung für die Festspiele mit ihren Wettkämpfen von den Athleten, die hier Preise zu erringen gedachten, immer sorgfältiger und kunstmäßiger betrieben wurde. Waren die glänzenden Leistungen der olympischen Sieger früher nur die höchste Blüte der allgemeinen Gymnastik des Volkes, so entstand jetzt zwischen der normalen Jugendbildung und der fachmäßigen Uebung von Leibeskünsten ein Riß, welcher jener den Gipfel und dieser die Basis raubte. Mit dem Untergange der Freiheit Griechenlands durch Macedonien schwand die regelmäßige gymnastische Jugenderziehung aus den meisten Staaten völlig, und es bildeten sich Turnvereine unter den Jünglingen, welche auf eigene Faust, und meist ohne als Knaben vorgebildet zu sein, die gute Sache, nicht ohne Anflug von Renommisterei, aufrecht erhielten.

Für das Turnen der Männer entwickelte sich mehr und mehr der Gesichtspunct der Gesundheitspflege, der denn auch von Aerzten, Gymnasten und Aleipten (diese ἀλεῖπται besorgten das Einreiben der Uebenden mit Oel, was durch eine complicirte physiologische Theorie zur Kunst war erhoben worden, an die sich andere Functionen, z. B. Bestimmung der Kost und Lebensweise für die Athleten anschloßen) bis zur Entwicklung einer vollständigen medicinischen Gymnastik fortgebildet wurde. Was in dieser für Goldkörner neben dem Phantastischen enthalten sein mögen, ist bis jetzt nicht ermittelt; interessant ist jedoch, daß die Hantelübungen, ganz wie bei unsern heutigen Gesundheitsturnern, zum Lieblingsgegenstand wurden und sich nun zu einem selbständigen, vom Sprunge ganz getrennten Uebungszweig entwickelten.

In diesem Zustande fanden denn nun auch die römischen Eroberer die Gymnastik vor, und so bürgerte sie sich unter heftigen Kämpfen mit vererbten Vorurtheilen in Rom und dem römischen Reiche ein. Wo daher griechische Gymnastik bei römischen Schriftstellern vorkommt, hat man es entweder mit fachmäßigen Athleten zu thun, oder mit Gesundheitsjägerei, oder endlich mit den in die Mitte von beiden fallenden Bestrebungen einer von der Sitte der Väter emancipirten Jugend. Es leuchtet ein, daß eine genauere

*) Specielleres über die Uebungen der römischen Soldaten nach Vegetius I, 9 f. bei Mendelssohn, Beitr. zur Gesch. des Turnens S. 17 f. und bei Vieth III. S. 180 f.

Untersuchung über Stoff und Betriebsweise dieser entstellten Fragmente des großen hellenischen Gebäudes außer dem Zweck dieser Darstellung liegt.

Das Christenthum vertilgte zunächst die letzten Spuren der alten Gymnastik, indem theils die völlige Veränderung der Geistesrichtung, theils das Emporkommen bisher unterdrückter Bevölkerungsschichten, welche der Gymnastik, als einer Kunst der vornehmen Müßiggänger, niemals hold waren, jene förmliche Feindschaft erzeugte, welche z. B. bei Tertullian ihren Ausdruck findet. Bedenkt man, daß die Ausartung der Leibesübungen bei den Alten eben darin bestand, daß der Leib nicht mehr als Ausdruck der persönlichen Würde des Mannes gebildet und dem Geiste ganz zu eigen gemacht, sondern als Erscheinung für sich gepflegt und zu mannigfachen Künsten geübt wurde, so sieht man, daß das Christenthum den Dualismus nur umzukehren hatte, den schon das spätere Alterthum hervorbrachte. Mit dieser Umkehrung aber wurde nicht nur das Recht des Geistes gewahrt, sondern auch eine neue Basis gebildet, auf der allein in ferner Zukunft die Leibesübungen wieder gesunder und dauerhafter emporblühen konnten. Es sind daher von nun an die germanischen Völker, dieselben, bei denen das Christenthum die kräftigste Wurzel schlug, welche für die gymnastischen Bestrebungen in den Vordergrund treten.

Vieth, Enc. der Leibesüb. I. S. 199, theilt die Geschichte der Leibesübungen in Deutschland in drei Epochen, in die Zeit vor den Turnieren, die Zeit der Turniere und die Zeit nach diesen. Bei dieser Eintheilung sind jedoch fast nur die höheren Stände berücksichtigt. Auf dem Lande erhielten sich hie und da uralt germanische Volksübungen fast unverändert in Kraft. Wenn auch Tacitus nur den Schwerttanz als gymnastisches Schauspiel der Germanen anführt, so läßt sich doch jedenfalls annehmen, daß Steinstoßen, Springen und das Ringen oder Schwingen der Schweizer uralte Volksübungen sind, welche sich in den entlegenen Gebirgsthälern erhielten, während sie bei den Rittern später durch das einseitige Vorwalten der Reitkünste und der Waffenführung zu Pferde verdrängt wurden.

In den Nibelungen kommt Sprung und Steinwurf neben dem Lanzenwurf als Bestandtheil des Wettkampfes zwischen Gunther und Brunhild vor. Ein Wettlauf zwischen Hagen und Siegfried giebt zur Ermordung des letzteren Veranlassung. Auch das Ringen erscheint als eine durch Uebung ausgebildete Kunst. Setzen wir nun das germanische Steinstoßen an die Stelle des Diskos der Hellenen, so hätten wir damit ein vollständiges Pentathlon, dem nur die, freilich entscheidend wichtige Regelmäßigkeit der Zusammenstellung in der Jugendbildung fehlt. Das Steinstoßen kann übrigens den Vergleich mit dem Diskosschleudern als Leibesübung wohl aushalten. Beide Uebungen nehmen hauptsächlich den rechten Arm, demnächst aber den ganzen Körper in Anspruch; erfordert das Schleudern des Diskos mehr Schwungkraft und Geschick, so wahrt dafür das Steinstoßen eine natürlichere Lage und nimmt in dieser eine plötzliche, gewaltige Muskelanstrengung in Anspruch, welche gleichsam zum Sprung einen ergänzenden Gegensatz bildet. Bei dem Steinstoßen, wie es in der Schweiz, z. B. im Canton Appenzell, noch heutzutage üblich ist, wird ein großer schwerer Stein, von rundlicher, unregelmäßiger Gestalt, so auf die rechte Hand genommen, daß dieselbe zurückgebeugt einige Zoll über der rechten Schulter schwebt. Manche verstehen es, dabei den Stein sachte an den Hinterkopf anzulehnen, ohne dadurch dem Stoß, der durch plötzliche Streckung des Armes den Stein im Bogen nach vorn schleudert, seine Sicherheit zu nehmen. Mit dem Strecken des Armes wird ein gleichzeitiges Strecken und Vorschnellen des ganzen Körpers verbunden, das jedoch keineswegs nothwendig, wie es Hesse, N. Jahrb. V. 2. S. 91 beschreibt, auf ein plötzliches Uebergehen aus der Parade in die Ausfallstellung beschränkt ist. Nur der rechte Fuß muß zur Einhaltung des Males bis zur Vollendung des Stoßes fest stehen bleiben. Das linke Bein wird oft zu einem kräftigen Mitschwung benutzt, der um so mehr zu empfehlen ist, als er nicht nur seine eigene Kunst hat, sondern auch die gymnastische Gesammt-

wirkung der Uebung wesentlich erhöht; es schwingt nämlich in einem Bogen vor dem stehenden rechten Beine kreuzend zum Ausholen nach rechts und hinten, während gleichzeitig die rechte Schulter zurückgedreht und das rechte Knie ein wenig gebogen ist. Nun schnellt der Körper plötzlich, gleichzeitig mit dem Stoße des Armes, vor, das linke Bein fliegt in die Ausfallstellung und der Stein fährt in einem flachen Bogen vorwärts. Daß für den Stoß der sonst günstigste Winkel von 45° nicht benutzt werden kann, liegt in der Gesammtwirkung des Muskelapparates. Denn bei dem mehr horizontalen Stoße der beschriebenen Art wirkt offenbar außer den Streckern des Armes auch noch unter andern der große Brustmuskel mit, dessen mächtige Hülfe beim Aufwärtsstrecken größtentheils verloren geht.

Minder sicher sind wir über das Alter jener Ringübungen, welche in der Schweiz unter dem Namen des Schwingens oder des „Hosenlupfs" ebenfalls bis auf die Gegenwart sich erhalten haben. Wohl werden auch hier Traditionen bis in graue Vorzeit zurückreichen; allein der eigenthümliche Gebrauch der Schwinghosen deutet, wo nicht auf gallischen Ursprung, doch jedenfalls auf eine Aenderung des altgermanischen Ringens. Diese Hosen müßen kurz, weit und von starkem Zeuge sein und um die Hüften durch einen Gurt zusammengehalten werden. Diejenigen, welche besonders zum Zweck des Schwingens gemacht werden, reichen nicht ganz bis ans Knie, werden, wie auch der Gurt, aus starkem, grobem Leinen verfertigt und können über die sonstige Bekleidung angezogen werden. Es ist nunmehr Regel, daß die Gegner, in Ausfallstellung stehend, sich so fassen, daß die rechte Hand den Gurt des andern, die linke dagegen den untern Rand seiner Schwinghose, der dabei ein wenig zusammengerollt wird, anfaßt. Durch diesen Griff, der freilich bei künstlicherem Ringen mannigfach gewechselt werden kann, wird das Heben „Lupfen" des Gegners an Gurt und Hose zum wesentlichsten Element der Uebung, daher der volksthümliche Name „Hosenlupf." Ein regelrechter Sieg fordert, daß der Gegner, wo möglich mit einem freien, kräftigen Schwung, auf den Rücken gelegt wird.*) Beachtenswerth ist, daß die Aelpler bei ihren Schwingfesten oft auch das Springen treiben, und zwar, wie die Hellenen, mit Vorliebe den Weitsprung, der ja auch im Nibelungenliede vorkommt.

Ohne Zweifel war schon für die alten Deutschen das Pferd ein Gegenstand mannigfacher Uebung. Denn nicht nur zeichneten sie sich zu Cäsars Zeiten als kühne Reiter aus, sondern sie verstanden es auch, im Kampfe vom Pferde herab und wieder hinauf zu springen, was eine Art von Voltigirübungen voraussetzt; und wenn Teutobach, der König der Teutonen (nach Florus III, 3) über 4—6 Pferde hinwegzuspringen pflegte, so wird solche Sprungübung schwerlich ganz vereinzelt gewesen sein. In der Blütezeit des Ritterthums waren Uebungen dieser Art keineswegs ausgestorben, doch traten vor allen Dingen die Uebungen im Reiten und Lanzenstechen, wie das Turnier und der ritterliche Zweikampf sie forderten, hervor. Wir könnten diese Uebungen als lediglich dem Nutzen im Kriege dienende Waffenübungen außer Betracht lassen, wenn nicht das gymnastische Element im ganzen Betriebe derselben sich unverkennbar ausspräche. War doch in dem eigenthümlich poetischen Wesen des Ritterlebens niemals genau zu scheiden, wie weit die Uebung auf den Kampf und hinwieder der Kampf selbst nur auf die Uebung und Ausbildung des echt Ritterlichen abzielte. Daß aber edle, vergeistigte Menschenbildung, von jenem ästhetischen Princip getragen, das der echten Gymnastik niemals fehlen darf, ein Hauptzweck der ritterlichen Uebungen war, zeigt am schönsten die Bildung des jungen Parcival durch Gurnemans in der sinnigen Darstellung Wolframs von Eschenbach. Als Parcival bei Gurnemans ankam, fehlte es ihm nicht an Kraft und Tapferkeit, wohl an Kunst und ritterlichen Sitten. „Wie kamt ihr zu mir hergeritten! Glaubt mir, ich sah schon manche Wand, wo der Schild an seinem Band

*) Eine eingehende technische Beschreibung nach einem Aufsatz von C. Lion in der deutschen Turn-Zeitung giebt Kluge, N. Jahrb. III. 3. S. 263 u. ff.

Besser hieng als euch am Hals. Es ist wohl Zeit noch allenfalls: Laßt uns gleich hinaus zu Felde, Daß ich euch manche Kunst vermelde." Mit diesen Worten wird der junge Held in Unterricht genommen, wie „Schildesamt" zu verwalten sei. „So trieb er Ungeschick ihm aus, Wie ein schwankes Reis im Saus Unartgen Kindern gerbt das Fell." Diese strenge Zucht des jungen Helden in Bezug auf geziemenden Anstand im Reiten und Kämpfen folgt unmittelbar auf die moralische Unterweisung und bildet den letzten, vollendenden Abschluß der pädagogischen Thätigkeit des alten Gurnemans.

Immerhin blieb die eigentlich ritterliche Gymnastik von Kampf und Ritt so wesentlich unzertrennlich, daß es sich nicht für uns lohnt, auf ihre Einzelnheiten einzugehen. Noch weniger bedarf es einer Betrachtung der von Vieth I. 218 ff. ausführlich behandelten Turniere oder gar des Carousselreitens, das mit dem Verfall des Ritterwesens sich eine Zeit lang immer pomphafter entwickelte. Je mehr in diesen Dingen Prunk, Etikette und Allegorie sich geltend machten, desto mehr mußte das gymnastische Element in den Hintergrund treten, und leider wurde es bei unserm Adel durch nichts genügend ersetzt. Die Feuerwaffe verdrängte den Ritter vom Felde, während die Ausbildung der absoluten Monarchieen ihm die Grundlage der früheren Würde raubte; bald fochten die Sprößlinge der alten Geschlechter nach französischer Art mit leichten Stoßdegen und lernten den Tanz als den Gipfel vornehmer Bildung betrachten. Heißt doch in der Stiftungsurkunde einer Académie royale de danse vom Jahre 1662 der Tanz: „l'art le plus avantageux et le plus utile à Notre noblesse et autres qui ont l'honneur de nous approcher." (Vieth I. S. 320). Trotz dieses Sinkens der adeligen Leibesübungen blieb es jedoch immer noch ein entschiedener Vorzug des Adels, daß er die physische Erziehung niemals ganz aus dem Auge verlor. Jagen, Reiten, Fechten und Tanzen kräftigten und entwickelten den Leib so sehr, daß er, wo nicht maßlose Ausschweifungen jede gesunde Grundlage vernichteten, eine Ueberlegenheit der Erscheinung, und in mancher Beziehung auch der Leistungen behauptet hat, welche nur eine gesundere Richtung haben müßte, um noch immer den übrigen Ständen als Vorbild dienen zu können. Der englische Adel, der in der physischen Erziehung eine größere Kraft und Würde bewahrt hat, und dessen hervorragendste Mitglieder oft eine erstaunliche Leistungsfähigkeit in Ertragung körperlicher Anstrengung zeigen, verdankt seine unangefochtene Stellung gewiß nicht minder dem Charakter seiner Leibesübungen, als seiner gründlichen classischen Bildung.

Haben wir so die ländliche und die ritterliche Gymnastik in Betracht gezogen, so ließe sich derselben wohl eine bürgerliche ergänzend anreihen, die ebenfalls mit ihren Spuren sich bis in die Gegenwart erstreckt. Fanden wir auf dem Lande die ältesten nationalen Uebungen wenigstens im Hochgebirge der Schweiz noch hie und da erhalten, so sind in den Städten mehr die Erfindungen späterer Zeiten zur Geltung gekommen. Eine Ausnahme hievon macht jedoch das Ballspiel italienischer und französischer Städte, das bis auf die Zeiten der Römer und Griechen zurückreicht und im späteren Mittelalter auch in Deutschland vielfach verbreitet war (vgl. Hüllmann, Städtewesen, IV. S. 176). Zwar sind die Ballhäuser, welche für Spieler und Zuschauer eine Anziehungskraft besaßen, gleich unsern Billardsälen, eine Erfindung des Mittelalters; ebenso gewiß die höchst verwickelten Spielregeln und die Raketen zum Ballschlagen. Die Grundidee des Spieles aber, das Hinundherschlagen eines Balles zwischen zwei Personen oder zwei Parteien ist jedenfalls uralt. Auch besteht, während die Ballhäuser des Mittelalters wieder verschwunden sind, ein anderes Ballspiel in Italien bis auf den heutigen Tag, bei welchem der Ball mit Armschienen geschlagen wird, und das einer Spielweise der Alten, dem sogenannten expulsim ludere (vgl. Guhl u. Koner, das Leben der Griechen u. Römer II. S. 274) fast völlig zu entsprechen scheint. Göthe sah diesem Spiele in Verona zu und spendet ihm in der italienischen Reise vorzügliche Lobsprüche. „Die schönsten Stellungen, werth in Marmor

nachgebildet zu werden, kommen dabei zum Vorschein.“ Sehr ausführliche und sorgfältige Nachrichten über die verschiedensten Ballspiele stellt Vieth zusammen. Enc. III, S. 296—366; mit Recht giebt derselbe jedoch unter allen dem deutschen Ballspiel (vgl. Art. Bewegungsspiele) den Vorzug.

Die Erfindung des Schießpulvers brachte den Städten die Schützenfeste, die, abgesehen davon, daß im Schießen nach einem Ziele an sich schon eine gewiße Leibesübung enthalten ist, mit gymnastischen Volksbelustigungen mannigfacher Art verbunden waren. In den Niederlanden erhielt sich daneben das in höherem Grade gymnastische Armbrustschießen. Diese vortreffliche Uebung, welche die Fähigkeit richtigen Zielens und Treffens bildet und dabei gleichzeitig eine sehr heilsame Anstrengung der Muskeln des Oberkörpers, namentlich des Rückens und beider Arme bewirkt, ist in neuerer Zeit auch mehrfach in die pädagogische Gymnastik mit Erfolg aufgenommen worden. Was übrigens die ebenfalls in den Niederlanden und im Nordwesten Deutschlands verbreitete alte Sitte betrifft, nach einem auf einer hohen Stange aufgesteckten Vogel zu schießen, so ist jedenfalls das Scheibenschießen, wie es in der Schweiz besonders blüht, schon deshalb vorzuziehen, weil es als mindestens gleich gute Uebung für Arm und Auge gleichzeitig dem praktischen Gebrauch der Feuerwaffe im Kriege als Grundlage dient. Im ganzen haben Volksfeste, welche mit gymnastischen Uebungen irgend welcher Art verbunden waren, bei dem Mangel bürgerlicher Freiheit in den neueren Jahrhunderten mehr und mehr abgenommen. Zeigt auch ein Blick in die frühere Art solcher Feste erstaunlich viel Roheit und namentlich hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Uebungen, als Mastklettern, Sacklaufen, kunstloses Ringen (richtiger Balgen) um geringe Geldpreise, weit mehr den Trieb nach toller Belustigung, als nach edler Leibesübung, so ist doch ihr Eingehen zu bedauern. Vielleicht hätte oft eine allmähliche Veredlung der Ueberlieferungen gelingen können, wo sich ein neuer Boden für Besseres nur äußerst schwer finden läßt.

Weit überlegen sind uns in der Erhaltung und Fortbildung einer echt bürgerlichen Gymnastik, so weit wir die eigentliche Turnkunst noch außer Betracht lassen, die Engländer Bleibt es auch zweifelhaft, ob wir diese Nation um ihre Uebung im Boxen,*) dem anglosächsischen Faustkampf, beneiden dürfen, so sind dagegen die Ruderwettkämpfe und die vielfachen, auch von Erwachsenen noch mit Leidenschaft betriebenen Bewegungsspiele ein Lebenselement, das nicht hoch genug angeschlagen werden kann.

Gehen wir nunmehr auf die Entwicklung unsres Turnwesens ein, das jedenfalls in der Geschichte der Leibesübungen für alle Zeiten Epoche machen wird, so haben wir uns vor allem klar zu machen, welches die eigenthümlichen Züge dieser neuen Erscheinung sind. Da treten uns denn folgende Puncte als entscheidend entgegen.

1) Das Turnen schließt sich eng an die Erziehung an. 2) Es strebt mehr und mehr Gemeingut aller zu werden. 3) Es trachtet nach systematischer Begründung und kunstmäßiger Vollendung. — Wenn sich auch die beiden letzten Puncte etwas später als der erste zum klaren Bewußtsein durchgekämpft haben, so liegen sie doch von Anfang an im nothwendigen Zuge der modernen Gymnastik, die sich damit unmittelbar zur Seite der hellenischen stellt und ein noch höheres Ziel als diese, wenn auch für ferne Zukunft, ins Auge faßt. Namentlich ist es GutsMuths, den man wohl mit demselben Recht den Begründer der modernen europäischen Gymnastik, wie Jahn den der specifisch deutschen, Ling der specifisch schwedischen Richtung nennen kann; GutsMuths ist es, der den großen Gedanken einer allgemeinen physischen Nationalerziehung mit zündender Glut erfaßt hatte, während er gleichzeitig mit männlichster Klarheit einsah, daß man nicht „mit drei Fingern und drei Federzügen der Menschenwelt im Umsehen ein neues Gepräge geben“ könne.

Wie das neue Princip der Leibesübungen allmählich aufgekommen, ist noch keines=

*) Vgl. hierüber Rothstein im Athenäum für rationelle Gymnastik. Bd. III. Heft 2 u. 3.

wegs völlig klar. So viel läßt sich aber aus der Geschichte der Pädagogik leicht entnehmen, daß wir eine vollständige Kette haben, welche aus dem Alterthume und seinen gymnastischen Traditionen bis in die Gegenwart herüberreicht, und in welcher, was wenigstens die Theorie betrifft, die Humanisten und die Philanthropine die wesentlichsten Glieder bilden.

Es ist also keineswegs Zufall, daß das Princip der modernen Gymnastik mit dem der antiken übereinstimmt, da es in der That ein und dasselbe ist. Nicht nur zogen die Humanisten mit dem ganzen Alterthum nothwendig auch die Gymnastik indirect wieder in den Kreis der allgemeinen Aufmerksamkeit, sondern dieselbe harmonirte auch nicht übel mit ihren sonstigen Wünschen und Idealen; nur daß sie als gar zu fremdartig in der Praxis noch in den Hintergrund trat. Vorab sind hier die italienischen Humanisten zu nennen, die es nicht lassen konnten, die Zustände des Alterthums als eine eben zerstörte Herrlichkeit zu betrachten, deren Neubau Aufgabe der Zukunft sei. Wählen wir unter den zahlreichen Belegen die Aeußerungen Sadolets in seinem Buche von der rechten Kindererziehung.*) Nachdem er die Griechen als Vorbilder aller Bildung gelobt hat, sagt er Folgendes: „Aber da das Knabenalter, sogar noch etwas mehr als das Jünglingsalter, äußerst feurig und lebhaft, durchaus nicht rasten kann, und immer in Unruh und Bewegung ist und des Schwatzens, Einherlaufens und Rufens kein Ende findet, so haben sie (die Griechen) diejenigen Künste zuerst angewandt, welche sie für besonders geeignet hielten, jenes Lebensalter zu lenken und durch Mäßigung zu bilden, nämlich die Gymnastik und die Musik, von denen die erstere beim Knaben die an sich ausschweifenden und ungezügelten Bewegungen des Körpers, die letztere die der Seele gewissen Gesetzen unterwerfen sollte, so daß sie zwar der Natur freien Lauf lassen, aber ihr dennoch einen Anstrich von Kunst und Zucht geben sollte, welcher allen jenen Bewegungen Anmuth, dazu aber dem Körper Gesundheit, dem Geiste Sittsamkeit verleihen möchte.“ Nachdem Sadolet in diesen Worten wirklich das Wesen der hellenischen Gymnastik trefflich bezeichnet hat, bemerkt er mit einigem Bedauern, daß seine Zeit nur noch diejenigen Uebungen beibehalten habe, welche den alten Römern eigenthümlich gewesen seien, Reiten, Laufen, Ballspielen, Speerwerfen und Seilziehen, in denen sich mehr Eifer als Kunst darstelle. — Während schon der fromme, aber vom Humanismus berührte Mapheus Begins die Gymnastik eifrig empfiehlt, und Vittorino von Feltre sie von seinen zahlreichen Schülern auch praktisch eifrig üben ließ, war es ein italienischer Arzt, der schon durch sein Latein und seine Belesenheit sich als Humanist erweist, Hieronymus Mercurialis, der es versuchte, ohne specielle Rücksicht auf Jugendbildung, das Ganze der antiken Gymnastik wieder in einem einzigen Gemälde zur Anschauung zu bringen. Daß er dabei keineswegs ein bloß historisches Interesse hatte, geht aus verschiedenen Stellen seines Werkes, namentlich auch aus der Dedicationsschrift (an Maximil. II.) klar hervor.

Unter den deutschen Humanisten nennen wir statt aller andern Joachim Camerarius als den, der ein klares Bild vom pädagogischen und ethischen Werth der alten Gymnastik gewonnen hatte und zu verbreiten suchte. Nicht nur hat er in seinen Lebensregeln für Knaben statt des schändlichen Würfelspiels das Ballspiel, und Laufen und Springen, Kämpfen und Ringen (im Hause das edle Schach) kräftig empfohlen, sondern er hat auch in seinem Dialog de gymnasiis in einer Sadolet mindestens ebenbürtigen Weise das Wesen der antiken Gymnastik treffend bezeichnet und dasselbe nicht nur überhaupt in lebhaftere Beziehung zur Gegenwart gesetzt, sondern es auch speciell gegen die germanischen Leibesübungen und gegen die Athletik der Alten abgewogen. Die Uebungen, welche in diesem Dialog ein Knabe dem Fremden beschreibt, sind offenbar, ebenso wie die darauf folgenden Bewegungsspiele, nicht blos der Lectüre der Alten entnommen, sondern mit einer Selbständigkeit, wie sie nur der praktische

*) De pueris recte ac liberaliter instituendis, Basil. 1538.

Versuch geben konnte, ausgeführt. Wir werden in der That kaum irre gehen, wenn wir annehmen, daß seit der Anregung der Humanisten solche Versuche niemals völlig ausgiengen; doch flossen dieselben, namentlich an höheren Lehranstalten, von selbst mit den traditionellen Uebungen des Adels in einander. Hierzu mußte auch Luthers mächtiges Wort beitragen, der in seiner Empfehlung der „Ritterspiele“ offenbar nicht nur den Adel im Auge hat: „Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben, und etwas ehrlichs und nützlichs vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Darum gefallen mir diese zwo Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musika und Ritterspiel, mit Fechten, Ringen 2c., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibet, das andre machet feine geschickte Gliedmaß am Leibe, und erhält ihn bei Gesundheit mit Springen 2c.“ (Vgl. v. Raumer, Gesch. d. Päd. III. S. 404, 3. Aufl.) Hatte das Mittelalter zwischen der ritterlichen und der scholastischen Erziehung streng geschieden, und zwar so, daß der letzteren keinerlei Leibesübung irgendwie zukam, so brachte die Reformation eine ganz neue mittlere Erziehungsart auf, welche schon ihrem Princip und ihrer Anlage nach auf Harmonie der Bildung abzielen mußte. Dabei hielt man sich aber anfangs von der alten ritterlichen Gymnastik fern. Reiten und Jagen wird oft bekämpft, merkwürdiger Weise auch mit größter Consequenz das Schwimmen. Man suchte nach mäßigen, gefahrlosen und systematisch bildenden Uebungen, deren Veranstaltung außerdem nicht viel kosten durfte. Natürlicherweise aber mußten diese Uebungen im 17. Jahrhundert, wo in Deutschland der humanistische Schwung erlahmt war, der französische Einfluß zunahm und die alten Ueberlieferungen sich noch fortschleppten, mit den fremdartigsten Elementen zusammenfließen. In diesem sinnlosen Gemenge erscheint die Gymnastik z. B. bei Gumpelzhaimer in seinem Gymnasma, de exercitiis Academicorum, Argentinae 1621.

In diesem mehrfach interessanten Schriftchen wird Schwimmen und Laufen nach dem Miniren, der Artillerie und dem Feuerwerk unter den Künsten des Krieges, das Ballspiel, worüber sich bemerkenswerthe Mittheilungen finden, neben Schach, Würfel und Karten abgehandelt. Wenn um dieselbe Zeit auch der Compilator Alsted, in der Pädagogik bekannt als Lehrer des Comenius, seiner Encyklopädie eine „Gymnastik“ einverleibt hat, so handelt es sich dabei größtentheils um Excerpte aus H. Mercurialis, ohne daß sich, wie bei Gumpelzhaimer, ein lebendiger Einblick in die Sache verriethe; sie ist jedoch mit sichtbarer Neigung behandelt. Auch Comenius hielt Leibesübungen für nothwendig.

Im ganzen darf man annehmen, daß auf diesem Gebiet, wie auf so manchem andern, das 17. Jahrhundert rückgängig war; allein gleichzeitig rannen doch die mächtigen Ströme weiter, aus denen der Gymnastik neue Belebung kommen sollte: die Philologie, die Philosophie, die Pädagogik und die Medicin.*) Die Philologie konnte die Gymnastik schon als eins der wichtigsten Lebenselemente des Alterthums nicht mehr aus dem Auge verlieren. Männer, wie Ger. Jo. Vossius, Budäus, J. C. Scaliger, Meursius, hatten sich gelegentlich mit ihr befaßt. Dazu kam der langsam aber mächtig wirkende Einfluß der Schulschriftsteller. Entscheidend wurde endlich die Neubelebung des Studiums der alten Kunst durch Winckelmann. Wer die mächtige Wirkung dieses Mannes auf die Heroen unserer Literatur in den verschiedensten Gebieten

*) Der Einfluß dieser ist noch nicht genug beachtet und kann hier unmöglich auch nur genügend angedeutet werden. Es handelt sich nämlich keineswegs bloß um die medicinische Gymnastik (vgl. hiezu Friedrich, über Fullers medicina gymnastica in d. N. Jahrb. III, 1 u. 2.) sondern namentlich um die, vorzüglich durch Boerhaave, Sydenham und Alb. v. Haller herbeigeführte Reform in den medicinischen Ansichten und die endliche Verdrängung eines bedeutenden Theiles der abergläubischen Vorurtheile des Mittelalters. Erst seit die Masse der Aerzte vernünftige Ansichten über physisches Leben erhielt, wurde die praktische Ausführung des längst erfaßten Ideals möglich.

ermißt, wer den nahen Zusammenhang zwischen der Kunst und der Gymnastik bei den Griechen bedenkt, wird sich nicht wundern, seinen Namen in die Geschichte unserer Leibesübungen verflochten zu sehen. Hochheimer, der mit seinem „System der griechischen Pädagogik" (Göttingen 1788) einen neuen Anstoß zur Beachtung der Leibesübungen gab,*) ist, wie mehrere Stellen seiner Vorrede zeigen, von Winckelmanns Ideen angeregt (S. IV, V, XIX). Die Einwirkung der Philosophen können wir wohl unter Verweisung auf von Raumers Gesch. der Päd. III. (3. Aufl.) S. 404 u. f. um so kürzer behandeln, da sie bekannt genug und vielleicht überschätzt ist, es sei denn, daß man die indirecte Wirkung durch Anregung der gesammten Pädagogik betont. Montaigne, Locke und Rousseau (vgl. übrigens die betr. Artikel), die hier in Betracht kommen, und von denen der erste rückwärts mit den Humanisten zusammenhängt, während der letztere zur Entstehung der Philanthropine den Anstoß giebt, empfehlen allerdings die Leibesübungen, aber fast nur mit Rücksicht auf Einzelerziehung unter bevorzugten Verhältnissen und ohne jene durchgreifende Rücksicht auf das hellenische Vorbild, ohne jene weittragenden nationalen Gesichtspuncte, welche GutsMuths direct aus dem Studium der Alten gewann, und die dem Werke dieses Mannes seinen höchsten Werth verleihen. Unmöglich kann man im Hinblick auf diese Thatsachen mit von Raumer (a. a. O. S. 405) sagen, daß die Gymnastik GutsMuths aus dem Emil Rousseaus hervorgegangen sei. Ist es doch auch auf dem allgemeineren Felde der Pädagogik, wo Rousseaus Anregung so bedeutend wirkte, keineswegs zufällig, daß die Neuerungen in Deutschland am tiefsten und kräftigsten Wurzel schlugen. Das Entstehen des Emil dürfte aus den französischen Culturverhältnissen schwerer zu erklären sein, als das Auftreten Basedows und Salzmanns aus den deutschen. Eine Herstellung gesunden Jugendlebens durch Spiel und Anstrengung, Genuß der freien Natur und Aufhebung des jämmerlichen Kleiderzwanges jener Zeit lag der deutschen Reform-Pädagogik fast mehr als irgend etwas anderes am Herzen. Während Basedow und Salzmann die Leibesübungen, so gut sie es verstanden, schon praktisch ins Werk setzten, schrieb Villaume seine Abhandlung von der Bildung des Körpers (Revis. Werk VIII, S. 213 f.), in welcher er versucht, S. 422 f., die Uebungen, „die wir noch jetzt mit der Jugend vornehmen können," zusammenzustellen. Diese sind, wenn wir von Reiten, Tanzen u. dgl. absehen, Laufen, Springen, Klettern, Balanciren, Ringen und Tragen. Fünf von diesen Uebungen (wahrscheinlich fehlte das Ringen, welches anfangs viel Bedenken erregte und das GutsMuths (II. S. 357) erst 2 Jahre vor Herausgabe seiner Gymnastik in Regeln zu bringen begann) bildeten das Dessauer Pentathlon, welches der unscheinbare, aber fruchtbare Keim war, der sich unter GutsMuths Pflege zu dem weitverzweigten Baume moderner Leibesübungen entwickeln sollte. „Im J. 1785" sagt GutsMuths (in seinem Turnbuche für Söhne des Vaterlandes, Vorbericht, S. VII.) „betrat ich als Jüngling Schnepfenthal, da führte mich Salzmann auf einen hübschen Platz mit den Worten: Hier ist unsere Gymnastik. Auf diesem Plätzchen, am Rande eines Buchenwäldchens, entwickelte sich nach und nach die deutsche Gymnastik; ein erzdeutscher Mann — das war Salzmann — gewährte ihr da Schutz, und nur wenige Schritte davon ruht der irdische Theil des Vortrefflichen. Hier belustigten wir uns täglich mit fünf Uebungen in ihren ersten, ungeregelten Anfängen. Diese stammten von Dessau, wo Salzmann zuvor gewesen. Ob dort Basedow oder sonst jemand den Gedanken gefaßt hatte, die Körpererziehung der Griechen ein wenig in Anwendung zu bringen, ist mir unbekannt. Salzmann übertrug mir bald die Leitung dieses ersten Anfanges der Uebungen. Ihre Bedeutung kannte ich. Was ich aus dem uralten Schutte, aus den geschichtlichen Resten des früheren und späteren Alterthums herausgrub, was das Nachsinnen und bisweilen der Zufall an die Hand

*) Vieth citirt ihn z. B. I, S. 39, 60, 73; III, S. 344. GutsMuths, Gymn. f. d. Jugend II, S. 352. Anm.

gaben, wurde hier nach und nach zu Tage gefördert zum heitern Versuche. So mehrten sich die Hauptübungen, spalteten sich bald so bald so in neue Gestaltungen und Aufgaben, und traten unter die oft nicht leicht auszumittelnden Regeln. So entstand nach sieben Jahren in der ersten Ausgabe meiner Gymnastik die erste neue Bearbeitung eines sehr vergessenen und nur noch in geschichtlichen Andeutungen vorhandenen Gegenstandes" (vgl. d. Art. GutsMuths).

Betrachten wir nun die Gymnastik, wie sie sich unter den Händen von GutsMuths gestaltet hat, näher, so sieht man leicht, daß die von ihm selbst gegebene Erklärung, die Gymnastik sei „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude", nichts weniger als eine erschöpfende Definition sein soll. In dem ausführlichen Theile seines Werkes, welcher von der Nothwendigkeit der Gymnastik, von ihrem Zweck, Nutzen und ihrer Einrichtung handelt, tritt das Princip vollendeter Menschenbildung in so mancher schönen Aeußerung deutlich hervor, daß wir es als den leitenden Gedanken des Ganzen anerkennen müßen. Wie deutlich namentlich unserem Begründer der Gymnastik der ästhetische Gesichtspunct vorschwebte, mag nachfolgende Stelle aus dem Capitel von dem Nutzen der Gymnastik beweisen. „Sollte die Uebung des Körpers nicht auch auf seine Form und Bildung wirken? — Es ist anerkannt, daß die Griechen sich durch Schönheit und Ebenmaß des Körpers auszeichneten. Die Ursachen davon waren, wie es mir scheint, ihr glückliches Klima, ihre vortrefflichen Kunstwerke, ihre Kleidung und Lebensart; aber ganz besonders starken Einfluß darauf hatten die gymnastischen Uebungen. Lastende Arbeit verdarb die Glieder und verzerrte die Physiognomieen eben so wenig, als unmännliche, weiche Ruhe sie erschlaffte, oder in einer ausdruckslosen Unbestimmtheit erhielt. Alle Glieder genossen Freiheit und Bewegung, die nach der körperlichen Constitution weise eingerichtet waren. Man übte alle Glieder nicht nur, sondern besonders auch die, welche der Uebung am meisten bedurften, um sie, in Rücksicht ihrer Masse und Kraft, mit den übrigen in gehöriges Verhältnis zu setzen. So wuchsen sie zu ihrer naturgemäßen Größe heran, so hoben sich die Muskeln zu einer schönen, männlichen Bestimmtheit hervor, so bildeten sich die Züge des Knaben und Jünglings unter beständigen Geistesarbeiten und Muth erfordernden Beschäftigungen des Körpers zu der einzigen Schönheit des männlichen Gesichts, zum Ausdrucke des Geistvollen und Muthigen. Nicht so bei uns. Gegen Einen gut geformten Menschen stellen wir immer einen ziemlichen Haufen solcher, die bald so bald so, bald weniger bald mehr misgestaltet sind. Ich möchte nicht behaupten, daß unser Klima einigen Einfluß darauf hätte. Unsere Kunstwerke kommen hierbei vielleicht mehr in Betracht. Spottet nicht der Ideale; sie sind die höhere Nahrung des geistigen Menschen, von dem die Form des physischen nicht so ganz unabhängig ist."

Hand in Hand mit dieser Würdigung der ästhetischen Seite der Leibesübungen geht bei GutsMuths die Erkenntnis ihrer geistigen Seite. Und hier theilt er zwar die oft bis zur unwahren Einseitigkeit getriebenen Ansichten jener Zeit, die, von Rousseau und theilweise auch von den Materialisten ausgehend, sich besonders bei den Medicinern festgesetzt hatten: daß Gesundheit und Heiterkeit des Geistes von der guten Beschaffenheit des Körpers bedingt sei, daß Energie und Thatkraft zu ihrer vollen Entfaltung auch eines kräftig entwickelten Muskellebens bedürfen, daß Verweichlichung des Körpers dagegen auch den Geist nothwendig erschlaffe. Sein Ideal jedoch, wie er es in dem Abschnitt von der harmonischen Bildung als Zweck der Leibesübungen entwickelt, trägt ein Motto aus Plato: „*Μία δὲ σωτηρία πρὸς ἄμφω, μήτε τὴν ψυχὴν ἄνευ σώματος κινεῖν, μήτε τὸ σῶμα ἄνευ ψυχῆς, ἵνα ἀμυνομένω γίγνωνται ἰσορρόπω καὶ ὑγιᾶ.* Eine längere Stelle aus dem 3. Buch des Staates, welche GutsMuths mittheilt, enthält die Worte: „Nicht zur Bildung des Geistes und Leibes (nur gelegentlich zieht dieser Vortheil) sondern zur Bildung des Geistes allein, zur Ausbildung seines Muthes und seiner philosophischen Kraft schenkte ein Gott den Menschen Musik und Gymnastik, um jene Eigenschaften gehörig zusammen zu stimmen, sie im rechten Grade zu verstärken

oder zu vermindern. Der Künstler folglich, welcher Musik und Gymnastik im schönsten Maße mischt, sie auf den Geist anwendet, ist mir der vollkommenste, der harmonievollste Musikus." Man sieht, wie weit Plato von der rohen Theorie des Gleichgewichtes zwischen Leib und Seele entfernt ist.

GutsMuths billigte und bewunderte Platos Standpunct und kam dennoch in diesem Puncte nicht zur Klarheit, eben weil er in den Fesseln Rousseaus gieng. Daher denn auch der durchaus falsche, aber gewiß noch heute populäre Satz: „Die Gymnastik wirkt unmittelbar auf den Körper, nur mittelbar auf den Geist." Als ob die Willensimpulse, Combinationen und Maßbestimmungen in den Bewegungen, ganz abgesehen von kühnem Wagen und männlichem Ueberwinden schreckender Sinnestäuschung nicht eben durch und durch reine Geistesthätigkeiten wären, wenn auch solche, die, in das Muskelsystem eingreifend, sich nach außen leibhaftig darstellen!

Mit vollkommener Klarheit aber erfaßte GutsMuths die Idee der nationalen Bedeutung der Leibesübungen; nur hält er dieselbe einstweilen für jenseits der Grenze des Erreichbaren liegend. „Freund, ruft man mir zu, du idealisirst deinen Liebling! — — Vollkommen wahr, erwidere ich; denn ich rede von einem Ideale, das bis heute noch nicht realisirt ist, von einer zur Nationalsitte gewordenen gymnastischen Erziehung der Jugend, und daß ich bei der Darstellung dieses Ideals kein Wort zu viel, aber wohl manches zu wenig gesagt habe, davon bin ich innig überzeugt." Auch hier lehnt GutsMuths sich an die Betrachtung Griechenlands an. „Vortreffliches Volk! Du bist so ganz ins Elysium hinübergeschlummert, aber das Verhältnis zwischen Körper und Geist lebt noch, es ist ewig. Du bildetest unsern Geist, warum achteten wir der Lehren nicht, die du uns für die Erhaltung und Verschönerung des Körpers gabst? Gymnastische Uebungen machten bei dir den Haupttheil der Jugenderziehung; körperliche Abhärtung, Stärkung, Geschicklichkeit, schönere Bildung, Muth, Gegenwart des Geistes in Gefahren und darauf gegründete Vaterlandsliebe waren ihr Zweck; die Anstellung öffentlicher, vom Staate besoldeter Lehrer dieser Kunst, die in allen Städten Griechenlands dazu errichteten öffentlichen Gebäude, theils von unermeßlicher Größe und auffallender Pracht, verkündigten schon den hohen Werth, welchen man auf die Gymnastik setzte. Hier erschienen Redner, Philosophen, um Gedanken zu wechseln; Jünglinge und Männer, um zu lernen und um sich körperlich zu üben; Athleten, um sich zu zeigen; Kränkliche und Schwache, um sich durch Uebungen zu stärken; Jung und Alt, Reich und Arm durch alle Stände, um zu sehen, sich zu belustigen, theilzunehmen." Und weiter hinsichtlich der Festspiele. „Man braucht wahrlich nicht Schwärmer zu sein, um etwas Herzerhebendes darin zu finden, wenn ein Kranz von Oel- und Fichtenzweigen die Jugend eines ganzen Volkes der trägen, weichlichen Ruhe, die seinem Klima sonst so angemessen war, entriß und sie aufforderte, anstatt einer weibischen Entnervung zu unterliegen, Körperkraft und Mannsinn zu erringen. W e n n a u c h i n k e i n e r a n d e r n R ü c k s i c h t d i e F r a g e, o b s i c h d i e L a n d e s r e g i e r u n g i n d i e A n g e l e g e n h e i t e n d e r E r z i e h u n g z u m i s c h e n h a b e, B e j a h u n g v e r d i e n t e: s o m ü ß t e m a n s i e d o c h, i n s o f e r n d i e R e g i e r u n g ö f f e n t l i c h e S p i e l e b e g ü n s t i g t e, z u g e s t e h e n. Diese ganz vorzüglich waren es, die den Nationalgeist unterhielten, den Jüngling von Weichlichkeit zurückzogen, ihm Mannsinn einflößten, ihn zum Heroen bildeten."

Der Kreis der Uebungen, welche GutsMuths beschreibt und empfiehlt, ist ein sehr weiter, da außer den allgemeinen Uebungen, als Laufen, Gehen, Springen, Heben und Tragen, Klimmen, Balanciren, auch solche Gebiete aufgenommen sind, in denen eine bestimmtere Reihe zusammengehöriger Bewegungen in den Dienst eines, der reinen Leibesübung fremden Zweckes tritt, als Fechten, Exerciren, Baden und Schwimmen. Unter „Tanz" dagegen sind unter völliger Uebergehung der Gesellschafts- und Schautänze nur turnerische Uebungen, Sprünge mit dem Reife, dem Seilchen („kleinen Schwungseil" nach Spieß) u. s. w. behandelt, wo denn die Forderung des Taktmäßigen oft sehr

locker angebracht ist. Unter Springen ist neben dem Freisprung auch der gemischte Sprung, welcher das **Voltigiren**, den „Gesellschaftssprung" („Bockspringen") und das **Stabspringen** umfaßt. Das Voltigiren, welches seit Jahn unter dem Namen „Schwingen" (minder treffend gewählt, als sonst Jahns Bezeichnungen; Waßmannsdorf schlägt „Pferdspringen" vor) ein Hauptbestandtheil der Turnkunst geworden ist, hatte damals für seinen noch geringen Uebungskreis in der Regel französische Namen, als Echappés, Pommades, Voltes, Ecartés, Révers, Croisés, Esquillettes. Diese Bezeichnungen hatten, trotz des von GutsMuths getadelten unlogischen Eintheilungsgrundes, den Vortheil, daß sie generische waren, neben denen sich für einzelne besonders charakteristische Sprungweisen deutsche Namen ausgebildet hatten, wie Hexensprung, Todtensprung, Riesensprung, Jungfernsprung, Affensprung, Bärensprung u. s. w. An solche Namen knüpfte bekanntlich Jahn später wieder an, während Vieth sie nur in Klammer neben den französischen gebraucht. Verschieden von beiden strebt GutsMuths deutsche generische, und zwar nach einem bestimmten Princip gebildete Bezeichnungen zu gewinnen. Nach dem Gebrauch der Hände theilt er ein in 1) handfeste Sprünge, und zwar a) unverwandte (die Brust nach den Händen gekehrt), b) verwandte (der Rücken nach den Händen), 2) Lüftungen, 3) Gleichgewichtshaltungen. Offenbar fehlte GutsMuths jenes urkräftige Erfindungsvermögen, mit dem Jahn so manches Wort für immer dem Sprachgebrauch einverleibte, doch wäre es für die Uebersichtlichkeit und Gemeinverständlichkeit vielleicht vortheilhafter gewesen, seinen Versuch zu verbessern, als direct die einzelnen Uebungen, deren Zahl doch kein Ende sein kann, namhaft machen zu wollen. — Reck und Barren, jene beiden herrschenden Rüstzeuge unserer jetzigen Turnplätze, neben denen der Schwingel nur die dritte Stelle behauptet, kannte GutsMuths noch nicht, doch findet sich der erste Anfang des Reckturnens in dem Abschnitt vom Klimmen. Der „Querbalken," 6—8″ hoch, unten 3—4″ dick, oben abgerundet, ruht auf 2 Pfeilern von 6′ und 8′ Höhe, welche 12— 15′ auseinanderstehen. Er steigt also in schräger Richtung mäßig an, und die Uebungen können in Folge dessen meist nur im Querhang gemacht werden. Dauerndes Anhängen, das damals in die Wette, bis auf eine Viertelstunde getrieben wurde, Aufschwingen der Füße, Aufziehen (Ziehklimmen), „Gehen mit den Händen" (Hangeln) sind unverkennbare Grundelemente des Reckturnens. Man durfte nur den Querbalken horizontal stellen und in den Dimensionen etwas verfeinern, so war schon ein Reck gegeben, wie es sich in der schwedischen Gymnastik erhalten hat und wie die Berliner Central-Turnanstalt es auch in Deutschland wieder einzuführen versucht.

So hat denn GutsMuths nicht nur mit begeisternder Beredtsamkeit der Sache der Leibesübungen einen gewaltigen Anstoß gegeben, sondern auch durch consequente Fortbildung des Dessauer Pentathlons (Laufen, Springen, Balanciren, Klettern, Tragen) zu der nachmaligen Entfaltung des Geräthetunrnens den ersten Grund gelegt.

Die von ihm gegebene Anregung verbreitete sich durch ganz Europa, vorzüglich aber nach dem Norden hin, zunächst nach **Dänemark**, wo sich die Regierung der Sache kräftig annahm, sodann auch nach **Schweden**. In der Vorrede zur zweiten Auflage seiner Gymnastik konnte der Verfasser bereits zahlreiche Beweise glänzender Fortschritte seiner Sache anführen. In Deutschland gieng es, wie sich bei den öffentlichen Zuständen unseres Vaterlandes vor dem Aufschwung, mit dem die Freiheitskriege sich vorbereiteten, nicht anders sein konnte, nur zäh und langsam vorwärts, und die Pflege der Leibesübungen beschränkte sich fast völlig auf Privatanstalten der neuen pädagogischen Richtung.

Bezeichnend ist es für die tiefe Begründung der Sache in unserem Vaterlande, daß gleichzeitig mit GutsMuths auch ein anderer Mann dasselbe Ziel, und zwar mit noch größerer Gründlichkeit, wenn auch geringerem Schwung, verfolgte.

Wollten wir die Geschichte der Gymnastik philosophisch construiren, so müßten wir **Vieths** Encyklopädie der Leibesübungen nothwendig **vor** GutsMuths setzen, obwohl

das Werk ein Jahr später erschien, als die Gymnastik für die Jugend. Vieth sagt zwar in der Dedication seines Werkes, daß er ursprünglich beabsichtigt habe, eine pädagogische Gymnastik zu geben, woran ihn nur das Zuvorkommen eines andern (GutsMuths) gehindert habe; allein es läßt sich kaum denken, daß bei der ungestörten Ausführung jenes Planes ein dem GutsMuths'schen ähnliches Werk herausgekommen wäre.*) Es fehlt nämlich bei Vieth, was sich doch auch in der Encyklopädie hätte aussprechen können, das Princip des neuen Schaffens eines nach allen Seiten unsern gegenwärtigen Verhältnissen angemessenen, jedoch gewißermaßen im hellenischen Geiste erfundenen Uebungskreises.

Dies Princip des Schaffens hat GutsMuths gehabt und hat es auf Jahn vererbt; es konnte aber erst in einem Geiste entstehen, der schon mit den alten Ueberlieferungen der Gymnastik vertraut war und nun im praktischen Streben den Sporn zum Fortschritt empfand, ganz wie GutsMuths nach seiner eignen Schilderung zur Sache gekommen ist. Bei Vieth waltet das theoretische Interesse des Begreifens noch vor, doch freilich eines solchen Begreifens, wie es seitdem nicht wieder da gewesen ist, und wie es ohne praktische Anschauung sich nicht hätte bilden können. Namentlich ist es neben dem anatomischen Verständnis das mechanische, welches Vieth als Mathematiker, leider nur stellenweise, in eminenter Weise bethätigt. Rechnet man hiezu die ausgedehnteste und vielseitigste Belesenheit, kritischen Blick und eine besonnene, wenn auch eben nicht strenge Methode in philologisch-historischen Dingen, so sieht man, daß Vieths Werk (von dem freilich die trefflichen Ergänzungen im 3. Bande erst 1818, also nach Jahns Turnkunst, erschienen) eine Grundlage von ungewöhnlicher Gediegenheit darbot.

Vieth hatte gleichsam den Bauplatz abgesteckt und geebnet, GutsMuths durch den provisorischen Plan die allgemeine Theilnahme für den Aufbau der Leibesübungen gewonnen; die Ausführung des Baues aber warfen übergewaltige Zeitverhältnisse zwar nicht einem sachverständigeren Meister, wohl aber einem ungleich stärkeren Geiste zu.

Ein Mann und Eine Epoche gaben den Leibesübungen in Deutschland eine ganz bestimmte Richtung; eine Richtung, mit der nach mancherlei Wandlungen noch heute die wesentlichsten Vorzüge und Fehler der mächtig herangewachsenen Sache zusammenhängen. Es war Jahn und die Epoche der Befreiung. — GutsMuths betrachtete noch die allgemeine körperliche Nationalerziehung zunächst als ein Ideal menschenfreundlicher Wünsche, während Scharnhorst bereits im J. 1807 damit umgieng, ein Institut, welches bald gewaltig und urkräftig in die Wirklichkeit treten sollte, die Landwehr und die allgemeine Dienstpflichtigkeit, auf die Einführung körperlicher Uebungen an allen Stadtschulen zu begründen (Waßmannsdorf in N. J. I. 3, S. 248 Anm.). So schnell kann ein richtig gegriffnes Ideal auf die Schwelle der Praxis treten! Drei Jahre später (Lübeck 1810) erschien Jahns Volksthum, und hier empfahl derselbe Mann zum erstenmale die Leibesübungen als Theil der Volkserziehung, der bald mit dem neuen Namen der Turnkunst auch eine neue Sache ins Leben rief. Im Frühjahr 1811 wurde der Turnplatz auf der Hasenheide bei Berlin eröffnet. Hier, in Berlin, war der Boden vorzüglich vorbereitet, denn nirgend mochte man die Schmach der Unterdrückung des Vaterlandes so tief empfinden, nirgend den Tag der Erhebung so heiß herbeisehnen. War es doch auch hier, wo drei Jahre vorher Fichte in seinen begeisternden „Reden an die deutsche Nation" auf die Erziehung als den alleinigen Ausgangspunct der Rettung hingewiesen hatte. Was war natürlicher, als daß unter solchen Umständen die Leibesübungen, wie einst in Theben unter der Gewaltherrschaft Spartas, eine enge Beziehung

*) Andererseits trug sich auch GutsMuths mit dem Gedanken, seinem Werke eine Geschichte der Gymnastik beizugeben; schade, daß nicht diese nebst Vieths pädagogischer Gymnastik gleichzeitig zu Tage gekommen ist; sind doch beide Männer wohl bis auf den heutigen Tag noch die bedeutendsten Schriftsteller auf unserem Gebiete. Jahns Hauptverdienst im schriftstellerischen Fach liegt anderswo.

zu dem großen Gedanken der Befreiung gewannen? Dieser Gedanke der Befreiung aber war, wohin tausend Strömungen der politischen, literarischen, religiösen Lebensquellen drängten, kein anderer als der einer völligen Wiedergeburt des großen gesammten deutschen Volkes. Diese Tiefe und Gründlichkeit in der Erfassung der wahren Aufgabe erfüllt uns mit Staunen über die Kraft der ahnungsschweren Bewegungen jener zukunftschwangern Jahre. Ja, fast möchte man es beklagen, daß der baldige Sturz Napoleons dem riesigen Bauen und Schaffen unter der Oberfläche der Tyrannenherrschaft nicht mehr Zeit zur Vollendung vergönnte. Der Augenblick rief die große Sache aus ihren ersten Keimen schon hervor auf den Schauplatz der Handlung, und bald traten nach Erringung des Nothwendigsten ihrer Vollendung Feinde entgegen aus Kreisen, welche bei längerer Fortdauer des Drucks hätten Bundesgenossen werden und bleiben müßen. In der That, hätte Jahn im Sommer 1811 vermuthen können, daß schon nach zwei Jahren der große Kampf begonnen, nach abermals zwei Jahren der Sieg errungen und nach wiederum derselbigen Zeit eine Reaction gegen die Turnkunst in vollem Zuge sein würde, der das kaum angefangene Werk schon bald zum Opfer fallen sollte, wer weiß, ob jemals dieser tiefe Zug nach voller und gründlicher Rückeroberung deutscher Kraft und Männlichkeit sich hätte bilden können? Wer weiß, ob nicht directer zum Ziel führende Waffenübungen der heranreifenden Jugend, wie sie jeder, auch der flachsten nationalen Bewegung voranzugehen pflegen, den beschränkten Kreis der Vorbereitungen zum Sturme gebildet hätten, während jene Dessauer und Schnepfenthaler Leibesübungen sich langsam und ohne Beziehung zur Politik fortgepflanzt und vielleicht ausgebreitet hätten. Denn wie sehr auch GutsMuths die nationale Bedeutung der Leibesübungen empfand, so setzte er sie doch nicht als gewaltigen Hebel für alle andern nationalen Zwecke hin, nicht als Vorbedingung einer dringend nöthigen Wiedergeburt des Volkes überhaupt. Dies that Jahn. Für den nächsten Zweck war das Mittel zu groß in der Anlage, zu klein in seinem wirklichen Bestand, als wie ein Dieb in der Nacht die Entscheidungsstunde herankam. So gewaltig aber war der angefachte Geist, daß er sich aus der Turnkunst nicht mehr wollte bannen lassen, daß er mit wilder Elasticität über das Ziel hinausstrebte, welches unter den veränderten Umständen allein erreichbar war, und daß übel berechnete Hemmungen ihn nur in falsche Bahnen treiben, nicht aber beseitigen konnten. Der Patriotismus selbst wurde zur Partei. Dies unselige Verhältnis erhielt Dauer durch die Dauer der ungenügenden Verfassung des deutschen Gesammtvaterlandes, das nun einmal in den Zeiten der Noth Ziel und Leitstern aller wahrhaft vaterländischen Bewegung gewesen war. Einmal in die falsche Bahn gedrängt, verband sich das Streben der Turnerei vielfach mit andern Strömungen der Zeit. Unmöglich können wir der geschichtlichen Entwicklung dieser politischen Seite der Sache hier auch noch folgen, wo sich von den großen Gestaltungen des Stoffes ohnehin kaum die wesentlichsten Grundzüge zusammenstellen lassen. Beachten wir hier als unmittelbar in das Wesen der Leibesübungen eingreifend nur dies: Mit Jahn schwand die historisch so vollberechtigte Anknüpfung an die hellenische Gymnastik aus dem Bewußtsein der Träger der Sache in Deutschland; dieser Zug verlor sich nach dem Norden, wo er in Schweden durch Ling aufs neue belebt werden sollte, während er doch ursprünglich gerade dem deutschen Wesen entsprungen ist. Jahn erinnert sich zwar dankbar seiner nächsten Vorarbeiter, GutsMuths und Vieth; allein er kümmert sich wenig um die Griechen und gar nicht um Rousseau, der ihm schon als Franzose zuwider sein mußte. Seinem Zweck entsprechend kehrt Jahn die Anknüpfungspuncte an die Leibesübungen unserer deutschen Vorfahren so viel hervor, als irgend möglich; daher denn auch das mit Turnier und tourner zusammenhängende Wort „Turnen,“ dessen ursprünglich deutsche Stammhaftigkeit Jahn nicht nur mit Recht behauptete, sondern auch durch die fruchtbarsten Verbindungen und Ableitungen, welche die Sprache mit einem ganzen Schatz echter Ausdrücke bereicherten, lebendig bethätigte. Sprachbildung und Erfindung von Uebungen und Einrichtungen giengen überhaupt

bei Jahn Hand in Hand. Auf diesem Gebiete war Jahn vollendeter Meister. Vor allem aber gab er zu den wichtigsten Bezeichnungen in einer staunenswerthen Fülle die fruchtbarsten Stammwörter, die wirksamsten Weisen der Fügung und Ableitung her. Daß er dabei mit bewußter Kunst verfuhr, geht aus seinem „Vorbericht" zur „deutschen Turnkunst" (Berlin 1816) hervor, wo er die Turnsprache von S. XIX. an ziemlich ausführlich behandelt. Dieser „Vorbericht" kann füglich zu den classischen Schriften der Deutschen gezählt werden, und wie man fordern könnte, daß jeder Pädagog — Turnlehrer oder nicht — Spieß kennen lerne, so müßte jeder gebildete Deutsche — Turner oder nicht — Jahn in seinen Schriften kennen lernen. Raumer sagt, nachdem er übrigens eine treffliche Auswahl von Stellen aus der „Turnkunst" gegeben, es sei schwer dies zu thun, „weil eben alles charakteristisch, das Buch wie sein Verfasser aus einem Guß ist."

Betrachten wir nun die Schöpfungen Jahns und seiner Jünger auf dem Gebiete praktischen Turnens, so treten uns zunächst zwei neue Geräthe entgegen, die für das deutsche Turnen von entscheidender Bedeutung geworden sind: Reck und Barren.

Reck und Barren sind mit dem gegenwärtigen deutschen Turnen so innig verwachsen, daß mancher Turner den Zusammenhang seiner Kunst mit der hellenischen Gymnastik schon deshalb leugnen möchte, weil die Alten kein Reck, keinen Barren gehabt. In der That hängen auch beide Geräthe mit dem Turnen der Alten, von dem doch, wie wir sehen, auch für die Gegenwart der Impuls gegeben wurde, nicht einmal indirect zusammen. Das Reck war in seinem Vorstadium als Querbalken eine Vorrichtung zur elementaren Einübung des Klimmens. Der Barren scheint erfunden, um Vorübungen zum Voltigiren, insbesondere zu den Geschwüngen am Pferde zu gestatten. Nun stammt aber das Pferd mit seinem Uebungskreise aus dem Ritterthum des Mittelalters; das Klimmen und Klettern ist den modernen Nationen durch die Entwicklung des Seewesens nahe gelegt. Reck und Barren aber sind wieder wichtiger geworden, als jene Geräthe, zu denen sie Vorübungen verstatten sollten; sie wurden die bevorzugten Geräthe, bei kleiner Einrichtung oft die Geräthe schlechthin. Das Turnen aber wurde, namentlich in der Praxis der Turnvereine, seit Jahn mehr und mehr Geräthturnen, so daß heutzutage die Fertigkeit, an Reck und Barren eine Reihe schwieriger Stücke auszuführen, mehr als irgend etwas anderes den Turner auszumachen scheint.

Betrachten wir zunächst die innere Berechtigung dieser gewaltigen Veränderung im Wesen der Leibesübungen, sodann die Ausartungen, welche sich an sie anknüpften und die Heilung derselben. In dem ganzen Leben der modernen Welt spielt das Geräth oder Gerüst eine Rolle, welche das Alterthum nicht kannte. Wir denken dabei nicht nur an die industrielle Entwicklung der Neuzeit, obwohl mit dieser alles weitere zusammenhängt. Wir finden im Kriegswesen ein Uebergewicht der Artillerie und daneben eigene Bautruppen in mannigfachen Abtheilungen. Das künstliche Befestigungssystem großer Städte und die weitgetriebene Terrainbenutzung, bei welcher Bäume, Gräben, Hecken, Steine zu wichtigen Gegenständen werden, entsprechen unsern hohen, vielstöckigen Häusern, die mit Hülfe schwindelnder Gerüste erbaut werden, unsern künstlichen Verkehrsstraßen und der raffinirten, durch mancherlei Erfindungen und Maschinen unterstützten Bodenbenutzung. Man bedenke nun ferner unsere hohen Kirchthürme und die oft weit höheren Kamine der Fabrikanlagen; man bedenke die Schachte, Stollen und Fahrten der Bergleute; den Schaffner, der um die brausenden Eisenbahnzüge klettert, und den Steiger einer Löschabtheilung, der beladen durch Rauch und Qualm hindurch die Außenwand eines mehrstöckigen Hauses erklimmt; allenthalben wird man finden, daß bald im Gebrauch, bald in der Herrichtung jener Bauten und Geräthe der Mensch in die mannigfachsten Körperlagen entweder schon durch seine Arbeit versetzt wird, oder durch die geringste Störung versetzt werden kann. Vermöchte man die verschiedenen Stützungsarten des menschlichen Körpers vom einfachen Stand auf ebener Erde bis zu den abweichendsten Figuren nach der Wirklichkeit zu beobachten,

zu zählen und nach Classen in Vergleich zu bringen, so würde man zweifellos den Körper des modernen Menschen schon im Leben selbst verhältnismäßig weit öfter in den ungewöhnlichen Stützungsarten und Gleichgewichtslagen erblicken, als den des alten Griechen. Dies Verhältnis ist nicht nur durch die Zunahme der industriellen Entwicklung noch in der Steigerung begriffen, sondern auch durch die Uebung selbst, wie sie neben der Praxis namentlich auch das Turnen bietet. Denn in unzähligen Fällen läßt sich eine Bewegung weit rascher und leichter ausführen, wenn man den Durchgang durch eine abweichende Körperlage, etwa eine Stützung bloß durch die Arme, einen Kniehang u. dgl. nicht scheut, als wenn man zu demselben Ziele in der gewöhnlichen Körperlage zu gelangen sucht. Räumt man nun diesen veränderten Verhältnissen einen Einfluß auf unsere Leibesübungen ein, so ist man keineswegs dabei gezwungen, zum bloßen Nützlichkeitsprincip seine Zuflucht zu nehmen. Wie alle andere Künste, so darf auch die Gymnastik in der modernen Welt Anspruch darauf machen, mannigfaltigere Motive zu entwickeln, als die des Alterthums, und in einem reicheren Stoff dieselbe gewählte Harmonie zur Anschauung zu bringen. Das Princip der Einfachheit wird dadurch nicht aufgegeben, daß eine vollere Entwicklung der möglichen Grundformen, wie in den zahlreichen Tonarten und der reichen Instrumentirung unserer Musik, eingeführt wird, so lange nur alles einzelne stets vom Ganzen, der Stoff vom Zweck und Gedanken beherrscht bleibt. Wenn daher die neuere Turnkunst eine Reihe neuer Stützungsarten als Ausgangsformen für ganze Geschlechter von Uebungen aufstellt, so ist dies nur die dem ganzen Leben der modernen Welt entsprechende Fortentwicklung der Gymnastik, bei der das eigentliche Princip der vergeistigenden und damit veredelnden Durchbildung des Leibes durchaus unverändert bleibt. Hier sind nun aber Reck und Barren zwei Geräthe, welche mit jener instinctmäßigen Sicherheit, die stets das Einfache trifft und dadurch grundlegend wird, gewählt scheinen. Man vergleiche die von Waßmannsdorf angeführten neugriechischen Namen *μονόζυγον* (Reck) und *δίζυγον* (Barren), wörtlich „Einjoch" und „Zweijoch." Den später erfundenen Doppelbarren könnte man in dieser Analogie als „Dreijoch" bezeichnen; allein man fühlt, daß damit schon die Einfachheit des Grundgedankens, an die Stelle der Flächenstützung, welche der Boden gewährt, eine Balkenstützung zu setzen, verletzt wird.

Daß nun gerade die einfachsten Grundgeräthe die complicirtesten und zum Theil zweckwidrigsten Uebungen haben entstehen lassen, ist natürlich, weil sie die beliebtesten und die allgemeinsten blieben. Eine Kritik der Reck- und Barrenübungen wollen wir unten an die Besprechung der Fortentwicklung des Jahnschen Turnens in den Turnvereinen anknüpfen. Hier sei zunächst nur bemerkt, daß Jahn selbst jene Einseitigkeit des Gerätheturnens jedenfalls würde getadelt haben, welche gegenwärtig in so manchem Turnverein Platz gegriffen hat. Ringen und Springen, Schieben und Heben, Gehen und Laufen bilden für Jahn gar wichtige Dinge, indem ihn schon seine beständige Rücksicht auf die Wehrhaftmachung der Nation die Richtung nicht verlieren ließ. Dagegen hängt freilich die Künstelei und das Haschen nach immer neuen, schwierigeren Schaustücken mit einer Schwäche der Principien Jahns zusammen. Es ist dies die kritiklose Hinnahme aller möglichen aus der Stützung des Körpers an den einmal erfundenen Geräthen zu entwickelnden Uebungsformen. Der leitende Grundsatz alles zu machen, was gemacht werden kann, läßt uns ganz deutlich die Schule des systematisirenden Pestalozzi erkennen, welche auf die Entwicklung des deutschen Turnens entscheidenden Einfluß gewonnen hat und bei Spieß wohl noch durchgreifender hervortritt, als bei Jahn. Pestalozzis Ideal war eine möglichst vollständige Aufzählung aller möglichen Elementarbewegungen in allen möglichen Gelenken, aus welchen sich demnächst wieder die Combinationen möglichst vollständig entwickeln sollten.*) Man hat es vielfach

*) Vgl. v. Raumer III. S. 410 ff. Es gilt übrigens auch für Pestalozzi, was ganz besonders bei Spieß in Anschlag zu bringen ist, daß die Praxis nie so einseitig ist, als die Theorie.

streng getadelt, daß im deutschen Turnen das Geräth gewißermaßen zum Zweck werde, indem die Frage: „Was läßt sich an dem Geräth machen?“ an die Stelle der richtigen trete: „Für welche Muskelthätigkeit bietet das Geräth die geeignete Stützung?“ Der Fehler liegt jedoch weit mehr in dem Princip der systematischen Entwicklung selbst, wenn demselben nicht ein kritischer Blick und große Beherrschung des Stoffs in der Ausführung zur Seite stehen. In der That würde eine Gymnastik, welche ein Glied des Körpers nach dem andern, vom Halswirbel bis zu den Zehengelenken, seine Bewegungen durchmachen ließe, nicht nur entsetzlich langweilig, sondern auch grundfalsch sein. Denn welcher Physiologe möchte uns wohl zu bestimmen im Stande sein, in welchem Maße der Dauer und der Intensität ein jeder Muskel contrahirt, ein jedes Gelenk bewegt werden müßte, damit aus der Gesammtthätigkeit schließlich eine harmonische Körperbildung hervorgienge? Um uns aber aus dem System in die gesunde Praxis hinüber zu retten, bedarf es nur der Hülfe der Natur, welche, sobald man einen scheinbar außerhalb des Körpers liegenden Zweck ins Auge faßt, gleich fertige Gruppencombinationen der Muskelthätigkeit durch den auf den Zweck gerichteten Willensimpuls, übrigens unbewußt, entstehen läßt.*) Gerade in solchen Combinationen aber stellt sich das natürliche Verhältnis der Zusammenwirkung starker und schwacher, rechts- und linksdrehender, beugender und streckender Muskeln theilweise von selbst her, und wenn statt der einseitigen Wiederholung weniger Bewegungen, wie sie die körperliche Arbeit oft bringt, mannigfaltige und einander ergänzende Thätigkeiten der Art vorgenommen werden, so wird sich eine Harmonie erzielen lassen, wie sie durch physiologische Berechnung oder gar unphysiologische Gliederpuppen-Durchbildung nie zu erreichen ist. Wenn der äußere Zweck beim Fechten, Reiten, Schwimmen u. s. w. grundsätzlich maßgebend bleibt, so wird er ja wohl auch beim Reck und Barren als natürlicher Führer der Bewegungsverbindungen nicht ganz zu verachten sein.

Um dies zu veranschaulichen, wollen wir an einige nicht gar zu leichte, aber durchaus innerhalb der Schulgrenzen liegende Uebungen erinnern. Jeden Turner muß es reizen, ein schulterhohes Reck mit Unterstützung der Arme zu überspringen. Hier bildet sich in den einfachsten Formen dies auszuführen eine treffliche Reihe von Uebungen, die alle in anatomisch-physiologischer Hinsicht schon sehr zusammengesetzter Natur sind. Noch mehr ist dies der Fall, wenn man das Reck sprunghoch stellt und nun versucht, in schönen genau bestimmten Bewegungen den Körper zum Sitz oder Stütz auf der Stange zu bringen. Das schöne Schwungstemmen, das praktisch vielfach verwendbare Ziehklimmen mit gleicharmigem Aufstemmen, die leichteren Aufschwünge mit Kniehang eines Beins (die ebenso nützlich sind, als die Kniewellen, namentlich mehrmals fortgesetzt, verwerflich), dies alles sind Bewegungsformen, deren heilsamen Einfluß man unmittelbar spürt und durch die Erfahrung bestätigt findet. Wer aber hätte ihn wohl bisher physiologisch berechnet? Wer hätte auch nur sich bemüht, von den die Hauptlast hebenden Muskelcontractionen abgesehen, alle die für die körperbildende Wirkung so wichtigen Nebenthätigkeiten aufzusuchen, wenn bis in das letzte Zehengelenk hinein jetzt Beugung, jetzt Streckung, jetzt leichte Erschlaffung, jetzt jene gleichzeitige Spannung der Antagonisten sich verbreitet, die dem Anfänger das Aussehen steifer Unbeholfenheit, dem Geübten die edle, mannhaft feste Haltung verleiht?

Mendelssohn, Beitr. zur Gesch. d. T., nimmt in dieser Hinsicht Pestalozzi in Schutz und zeigt, daß in dessen Anstalt namentlich unter Ramsauers Leitung der gymnastische Unterricht zweckmäßig betrieben wurde. Dies mag im allgemeinen ebenso wahr sein, als es gewiß ist, daß Pestalozzi in die Geschichte der Leibesübungen fruchtbar und folgenreich eingegriffen hat. Deswegen bleiben doch die Einseitigkeiten der Theorie nicht nur als solche bestehen, sondern sie werden auch immer mehr oder weniger in der Praxis hervortreten.

*) Der Beweis dieses Satzes gehört in die naturwissenschaftliche Psychologie; mit Bedauern habe ich alle dahin führende Fäden kurz abschneiden müssen.

So ist also das so viel geschmähte Ausgehen vom Geräthe ein treffliches heuretisches Mittel zur Auffindung guter in mannigfacher Zusammensetzung doch wieder einfacher, harmonischer Bewegungen, die auf den Turnplätzen wohl gegen das Streben, nur mit physiologisch berechneten Thätigkeiten einer Muskelgruppe nach der andern zu wirken, sich eben so lange behaupten werden, als man natürlich zusammengesetzte Speisen bei Tisch der Ernährung durch chemisch dargestellte Elemente vorzieht. Der große Fehler jedoch, in welchen Jahns Schule verfiel, war der, daß man nun glaubte, durch systematisches Aufsuchen aller möglichen am Geräth auszuführenden Bewegungen die Turnkunst zur Vollkommenheit bringen zu können. Das heuristische Princip wurde zum Entwicklungsprincip erhoben und dadurch die natürliche Leitung des gesunden Instinctes, des Schönheitssinnes und der Beachtung augenfälliger Wirkungen sehr beeinträchtigt. Schön und belebend war freilich der Eifer der Erfinder in brüderlichem Zusammenwirken, wie Jahn im Vorbericht zur Turnkunst ihn schildert; aber wem sollte es nicht schon als der Keim eines großen Uebels erscheinen, wenn (S. VI.) auf die Erfindung von 132 verschiedenen Wellenaufschwüngen am Reck ein großes Gewicht gelegt wird, während vom Werth derselben gar keine Rede ist? Der Hauptvertreter dieser systematisirenden Richtung war übrigens Eiselen, dessen große Verdienste um die Turnkunst durch unsere Nachweisung einer Schattenseite nicht geschmälert werden sollen.

Die Periode der Eroberung des Stoffes, des Erfindens, Benennens, Ordnens nahm die Kräfte der begeisterten Träger der Kunst so vollständig in Anspruch, daß an kritische Richtung zunächst nicht gedacht werden konnte. Sicherlich aber wäre die Rücksicht auf harmonische Menschenbildung im deutschen Turnen nicht zurückgegangen, sondern vorwärts, wenn nicht die politischen Verhältnisse die höher gebildeten Stände den Turnplätzen meist entfremdet hätten.

Im Jahnschen Turnen liegen die Keime des heutigen Schulturnens und des Vereinsturnens noch ungesondert neben einander. Jahn war Lehrer und Erzieher; sein Wirken galt vor allem der Jugend; diese hat er auch in der deutschen Turnkunst vor Augen, und zwar ganz besonders die Schuljugend der höheren Classen von Gymnasien und andern Lehranstalten.

Die Vereinigung der Turner ist eine freie Gemeinschaft; der Lehrer — seine Person erscheint von der des Turnwarts noch nicht geschieden — ist auf dem Turnplatze der „ältere Freund" der Turner, er soll „auch den Schein von Schulsteifheit vermeiden" und „mit seinen Schülern, Zöglingen und Anvertrauten zu leben verstehen und umzugehen wissen, daß sie ihn als Menschen lieben und als Mann achten." So unterrichtet denn, auch während derjenigen Uebungszeit, welche der eigentlichen Turnschule gewidmet ist, der Lehrer nicht direct, sondern er wählt aus den Verständigsten und Turnfertigsten Vorturner aus. Diese „müßen die Neuen in den Vorübungen unterweisen, und bei den Uebungen, wo es Noth thut, selbst vormachen (vorturnen). Sie müßen Hülfen zu geben wissen, und wo ein Ausgleiten oder Fallen leicht möglich ist, besonders Acht geben und bei der Hand sein, um allen Schaden zu verhüten . . . . Bei der Aufsicht über Jüngere und Schwächere müßen sie besonders berücksichtigen, daß es hier nicht sowohl auf Erlangung von Fertigkeiten, als auf allgemeine Vorbereitung zur Turnfähigkeit ankommt." Auch der Vorturner muß die Uebungen nicht immer selbst vormachen, sondern er kann dies von dem Ersten oder dem Anmann jeder Riege thun lassen. Bei der Turnkür aber, da jeder sich seine Beschäftigung selbst wählt, haben Lehrer und Vorturner theils die Ordnung zu erhalten, gelegentlich einen einzelnen oder eine Riege zu unterweisen, theils aber auch sich selbst zu üben, und vom Lehrer heißt es, er solle „es bei Leibe nicht allen Turnern zuvor- oder gleichthun wollen, sondern sich still und bescheiden ohne Lärm und Geschrei einturnen." Diese eigenthümliche Einrichtung hat sich ebenso zäh an den Schulen gehalten, als sie in den Turnvereinen Deutschlands, unter Studenten und Bürgern, maßgebend geblieben ist. Die Vorturner blieben in beiden Fällen dasselbe; die Stellung des Turn-

lehrers jedoch, der unter Schülern mehr die gewöhnliche Auctorität des Schulverhältnisses in Anspruch nahm — oft freilich beim Mangel eigener gründlicher Befähigung zum bloßen Aufseher herabsank —, sonderte sich von der des Turnwarts, der bei festerer Begründung der Vereine meist die Spitze des Vorstandes wurde, auf dem Platze die Uebungen leitete und in den Verhandlungen den Vorsitz führte. Ja nach Umständen setzten dann oft die Vereine dem Turnwart noch für die letztere Function den „Sprecher" zur Seite. Sehr häufig ist aber noch heute derselbe Mann Turnlehrer an einer Schulanstalt und gleichzeitig Turnwart oder Sprecher eines Vereins. Diese Zusammenhänge, der gemeinsame Ursprung, endlich das Beispiel, insbesondere bei Schauturnen und Turnfesten, bewirken, daß trotz aller theoretischen und theilweise auch praktischen Umgestaltungen des pädagogischen Turnens doch im ganzen der Jahnsche Geist, wenigstens was die Uebungen und die ganze Betriebsweise betrifft, in den Schulen herrschend geblieben ist, in deren Gebiet er von den Vereinen aus durch tausend Pforten immer neu wieder eindringt.

Seit die Breslauer Kämpfe (vergl. über sie v. Raumer III. S. 422—426 und IV. S. 121—134. 3. Aufl.) das Augenmerk der Regierungen auf die politische Seite der Sache gerichtet hatten, verfolgte man bald die Turner wie die Demagogen, und in Preußen, wo gerade ein Plan zur allgemeinen Anlegung von Turnplätzen durch die ganze Monarchie war ausgearbeitet worden, wo tüchtige Offiziere schon die Wichtigkeit des Turnens als Vorschule zur Landwehr erkannt hatten, eben hier wurde bald die Beförderung in Unterdrückung verwandelt, während sich in Süddeutschland und noch mehr in der Schweiz die Turnvereine ausbreiteten und entwickelten*). Die durch Cabinetsordre vom 12. Nov. 1819 geschlossenen Turnplätze wurden erst seit 1834 in einzelnen Fällen, seit 1837 aber allgemein den Schulen wieder freigegeben, worauf die durch Lorinser angeregte Frage der Gesundheit in den Schulen (vergl. d. Art. Lorinser) nicht ohne Einfluß geblieben war.

Als im J. 1842 durch Cabinetsordre vom 6. Juni 1842 endlich allgemeine Ansetzung von Turnstunden bei den höheren Schulen angeordnet wurde, waltete bereits das Bestreben vor, welches sich auch in der betreffenden Cabinetsordre deutlich ausspricht, die Sache auf einen neuen Boden zu stellen und von den Traditionen der Jahnschen Zeit möglichst frei zu erhalten. Damit stand freilich die gleichzeitig erfolgte Berufung Maßmanns zur Oberleitung des Turnwesens im Widerspruch, denn Maßmann hielt die Idee des Jahnschen Turnens unbedingt fest und konnte deshalb, auch ehe Rothstein an seine Stelle trat, nie zu einer durchgreifenden Wirksamkeit gelangen. So trat hier zunächst auf negativem Wege die Trennung des Schulturnens von dem Vereinsturnen ein, welche im Süden auf dem Wege positiven Fortschrittes durch Einführung des Spießschen Turnens sich Bahn brach. Dennoch beherrschte das Turnen der Vereine im Norden wie im Süden auch die weit überwiegende Mehrzahl der Turnplätze höherer Schulen.

Es wäre nunmehr diejenige Fortbildung der deutschen Turnkunst zu besprechen, welche in den Turnvereinen ihren hauptsächlichen Sitz hat, wobei wir von dem gegenwärtigen Betrieb derselben ausgehen und die Vorwürfe, welche insbesondere von den Vertretern der „rationellen Gymnastik" ausgegangen sind, in Betracht ziehen müßen. Wie

*) Es ist eigenthümlich, daß gerade in der Schweiz sich das Turnen im ganzen am reinsten nach Jahns Grundsätzen fortbildete. Hier, wo es nicht geschehen konnte, daß die Vaterlandsliebe des Bürgers an sich schon Parteisache schien, und daß die sittliche und physische Kräftigung des Volkes Bedenken einflößte, dachte man niemals ernsthaft daran, aus den Turnvereinen Mittel politischer Agitation zu machen. Die Verbindung zwischen den einzelnen Vereinen diente dazu, den großen Turnfesten Glanz und Halt zu verleihen, und die Sache selbst trat je länger je reiner hervor. In Süd- und Mitteldeutschland haben die Vereine nicht selten politischen Bewegungen zur Stütze gedient, während sie im Norden hauptsächlich um ihre Existenz zu kämpfen hatten: ein Kampf, der freilich an sich schon oft eine oppositionelle Stellung mitbringen mußte.

schon bemerkt hat sich die Vorliebe der Turner mehr und mehr auf Reck und Barren geworfen; ja es giebt tüchtige Vereine, in denen die ausgezeichnetsten Turner fast ausschließlich das Reck behandeln. Sehen wir nun zu, was an diesen beiden aus Jahns Schule hervorgegangenen Geräthen gegenwärtig gemacht wird.

Beginnen wir mit dem Barren. Ein hervorragender Turner unserer Zeit würde lächeln, wenn man ihm den ganzen Uebungsvorrath aus Jahns Turnkunst darlegen wollte. Das Wippen bis beinahe zum Ueberschlagen, nach Jahn „mit großer Vorsicht" zu treiben, ist ihm aus seinen Anfängerzeiten erinnerlich. Seit lange ist das Handstehen mit senkrecht in die Höhe gestreckten Beinen für ihn die wichtigste Operationsbasis, wenn es sich um das Erlernen neuer Stücke handelt. Er wandelt sicher auf den Händen über die Holme hin, rückwärts und vorwärts; vielleicht hat er einen Anfang im gleichhandigen Hüpfen gemacht. Er übt sich gern darin, im sogenannten „Hochstand" mit einer Hand auf den Holm der andern überzutreten und dann nach der Seite hinaus den Ueberschlag oder die Wende zu machen. Am Ende das Barrens macht er aus der Stellung des Ueberschlagens, wenn die Beine senkrecht emporgeworfen sind, plötzlich rückkehrend die Grätsche über die Enden der Holmen weg. Im Hochwippen die Hände zusammenschlagen und ähnliche halsbrechende Dinge sieht man bei Schauturnen häufig. Für den Turner zweiten Ranges sind es namentlich die Knickstützübungen, die in den mannigfachsten Variationen und Combinationen immer wiederkehren. Die Folge dieser Uebertreibung ist eine zu starke Ausbildung der Brust- und Rückenmuskeln und eine Entwicklung der Schultern, welche oft den Kopf etwas nach vorn drängt.

Ist diese Ausbildung gewonnen und sind dabei die Beine in der Uebung und somit auch in ihrem Gewichte zurückgeblieben, so werden dann jene „Wagen" leichter, bei welchen der Körper im Hang horizontal gehalten wird. Die Wage nach vorn, wobei der Rücken in der horizontalen Lage der Erde zugekehrt ist, ist auch auf unsern hervorragenden Turnplätzen ein seltenes Stück, welches jedenfalls eine kräftige Gesammtentwicklung des Rumpfes voraussetzt; allein ich habe es fast nie gesehen, ohne bei den Turnern, welche es machten, ein Misverhältnis in der Entwicklung der Beine im Vergleich mit dem Oberkörper zu bemerken. So bringt denn allerdings der Barren gegenwärtig gerade für die besten Turner die Gefahr einer einseitigen Körperbildung und die Gewöhnung an unnatürliche Stellungen mit sich.

Wenn dagegen die Feinde des deutschen Turnens den Barren verbannen wollten, weil die Uebungen an demselben „zum Theil der körperlichen Entwicklung und der Gesundheit nachtheilig, zum Theil entbehrlich" seien, so ist dies Uebertreibung. Selbst das Gutachten des Dr. Abel, (Centralbl. f. d. Unterr. Verw. 1861 S. 543) muß eingestehen, daß Unglücksfälle — Beinbrüche, Verrenkungen — nach des Verfassers Erfahrungen am Barren seltener vorkommen, als am Balancirbaum, am Schwingel, am Reck. Von den als Folgen des Barrenturnens angegebenen Erscheinungen der „übermäßigen Ermüdung, Muskelschmerzen, Bruststechen, Kopfcongestionen, partiellen Muskelzerreißungen" ꝛc. ist weder der Grad des Uebels noch die relative Häufigkeit bestimmt beobachteter Fälle angegeben. Was soll man vollends zu der Möglichkeit von Lungenblutungen oder schlimmen Knochenhautentzündungen (infolge Anschlagens der Schienbeine bei der Scheere) sagen, wovon doch der Verfasser jenes Gutachtens bei den Millionen von Barrenübungen, welche alljährlich in Deutschland gemacht werden, kein einziges Beispiel in Erfahrung gebracht hat? Entbehrlich ist der Barren nicht mehr und nicht weniger als das Reck oder der Querbalken; namentlich bilden die Stemmübungen an ihm einen für den ungekünstelten Betrieb wohl nothwendigen Gegensatz zu den Hangübungen am Reck. Die oben von uns berührten Fehler aber kann auch der gesunde Menschenverstand durch Maßhalten und entsprechendes Betreiben des Laufens und Springens zur Stärkung der untern Extremitäten beseitigen.

Noch allgemeiner steht das Reck in üblem Rufe bei den Gegnern, wie gleichzeitig

im Ansehen bei den Turnern. Die Neigung zum Reck kann bei seinen Freunden, wie es vielleicht mit keinem andern Turngeräthe so der Fall ist, zur schwärmerischen Liebe werden. Doch betrachten wir die Schattenseiten! Hier treten sie schon bei Jahn selbst zu deutlich hervor. Es sind zunächst die Wellen, die Mühlen, die Felgen aller Art, kurz die Umschwünge, bei denen der Kopf sich in der Peripherie eines Kreises bewegt, gegen welche die Angriffe sich richten. Jahns Kniewelle, Sitzwelle, Burzelwelle, Mühle u. s. w. möchten schwerlich eine vom physiologischen und ästhetischen Gesichtspuncte ausgehende Kritik bestehen können und dürften namentlich von den Schulturnplätzen gänzlich zu verbannen sein.

Schädlich muß man sie jedenfalls nennen, wenn, wie Gedankenlosigkeit und Stoffmangel es oft herbeiführen, dergleichen Uebungen am Reck Hauptgegenstand werden, indirect vielleicht der überwiegende Stoff des ganzen Turnunterrichtes. Besser als vom Geschmacklosen und Unzweckmäßigen hat sich Jahn vom Uebertriebenen, Halsbrechenden und Seiltänzerhaften fern gehalten; hier war denn für die Entwicklung des Vereinsturnens ein ergiebiges Feld von Erfindungen. Namentlich wurden viele Uebungen in modificirter Gestalt vom Barren und vom Schwingel auf das Reck übertragen; letztere zum Theil, sofern es sich um ein Sprungreck von mäßiger Höhe handelt, mit Recht. Schulterstehen, Handstehen, Ueberschlag, Grätsche mit Griffwechsel und Kreuzwelle combinirt sind keine seltenen Dinge mehr. Sitzwelle und Kniewelle rückwärts werden mit frei erhobenen Armen gemacht; Freiübungen, die schon auf ebener Erde nicht gerade leicht sind, im Stand auf der Reckstange ausgeführt. Dabei findet man häufig in den Vereinen gänzlichen Mangel des Schulturnens mit seinen Vorübungen und geordnetem Uebergang vom Leichteren zum Schwereren; die Vorturner entbehren oft des Geschicks und der Lust die Anfänger heranzuziehen, so daß eine tüchtige Durchbildung der Mehrzahl fehlt. Der Anfänger macht am Barren seine Scheere, wenns hoch kommt den Ueberschlag mit einknickenden Armen, am Reck die Kniewelle oder gar die häßliche Armwelle, und verliert darüber die Lust den Platz zu besuchen. Das Reck insbesondere, an dem sich doch so manche schöne, einfache Uebung machen läßt, ist wegen des Vorwaltens der schwierigen und glänzenden Stücke und als Lieblingsgeräth der Heroen für den Anfänger oft ein Gegenstand ängstlicher Scheu. Fast immer, auch bei Uebungen, die dies keineswegs fordern, sprunghoch gestellt, schreckt es schon durch seine Höhe und den Schein der Gefährlichkeit ab oder lockt umgekehrt den eitlen Waghals zu Versuchen, die seiner Kraft und Geschicklichkeit weit voraneilen. Das Publicum sieht natürlich bei Festen und andern Gelegenheiten gerade auf das Reck theils mit unverständiger Bewunderung, theils mit Abneigung und mit um so größeren Vorurtheilen, als manche beliebte Uebungen mit den Productionen der Seiltänzer eine unverkennbare Aehnlichkeit haben. Nun ist aber dagegen wohl zu beachten, daß alles dies nur Schattenseiten einer an sich guten Sache sind. Nicht nur machen manche blühende Vereine schon jetzt in den meisten Beziehungen eine rühmliche Ausnahme, sondern es ist auch leicht zu sehen, daß auch jenes mangelhafte Turnen immer noch der gänzlichen Vernachlässigung gegenüber ein hoher Gewinn ist. Für den fördernden Reiz der elastischen Reckstange kann in freien Vereinen junger Männer der starre Querbaum keinen Ersatz bieten. Wir sind übrigens auch weit entfernt, jede glänzende und schwierige Reckübung zu tadeln. Selbst ganz außergewöhnlichen Leistungen, welche im Wetteifer zur vollen Entwicklung männlicher Kraft auffordern, muß ein gewißer Spielraum bleiben, und nicht einmal vom Schulturnen wird man sie, wenn man z. B. mit oberen Gymnasialclassen zu thun hat, grundsätzlich fern halten dürfen. Zunächst sind natürlich Kraftübungen, wie Aufziehen im Hang an einem Arm, gleicharmiges Aufstemmen aus dem Ziehklimmen, verschiedene Wagen, Felgaufzug u. s. w. unbedingt zuzulassen; nicht minder aber großartige, voll ausholende Schwungübungen, wenn sie den Körper in schöner und gesunder Haltung und Streckung wirken und große, wichtige Muskelgruppen in

ausgiebiger Verkürzung arbeiten lassen. Hieher dürfte wohl die Riesenwelle, Schwungstemmen mit Wende, die Kippe (eine schöne Abart des Schwungstemmens) u. a. zu rechnen sein. Ein Stück wird um so verwerflicher, je größer die Mühe des Einstudirens im Verhältnis zu der Wirkung der Ausübung ist. In sehr vielen Fällen trifft dieses Kriterium mit andern, ebenfalls berechtigten Rücksichten zusammen: die mühsam einstudirten Stücke sind meist unschön, oft gefährlich und gehen fast immer von ungewöhnlichen Gleichgewichtslagen aus, die zwar, wie wir gesehen haben, in der modernen Welt mehr Geltung haben dürfen, als in der antiken, jedoch immer in der Anwendung beschränkt bleiben müßen.

Wäre es nun richtig, das Turnen der Turn-Vereine für Erwachsene und die von hier aus sich verbreitenden Strömungen schlechthin als das „deutsche Turnen" zu bezeichnen, so möchte es noch vielleicht scheinen, als ob diejenigen Recht hätten, welche ihm die Gymnastik oder die „rationelle Gymnastik" gegenüberstellen, in dem sie behaupten, daß diese allein wahre und gesunde Leibesübung lehre, jenes aber in Athletik ausgeartet sei.

Dennoch aber ist dieser Gegensatz nach allen Seiten falsch. Denn nicht nur hat das deutsche Turnen in folgerechter Entwicklung ursprünglich vorhandener Momente auf dem pädagogischen Gebiete noch ganz andere Sprossen getrieben, die wir gleich werden kennen lernen, sondern es ist auch das Vereinsturnen, so sehr es sich leider vielfach der Athletik genähert hat, doch noch durch eine große Kluft von dieser geschieden, weil es nicht fachmäßig, sondern zu freien Bildungszwecken betrieben wird. Nun aber ist der Grund jener Ausartung zum großen Theil die aus politischen Gründen hervorgegangene Hemmung und Unterdrückung, welche den Vereinen die praktische Theilnahme der Gebildeten nur zu oft entzogen hat. Daß unter einigermaßen günstigen Verhältnissen neben dem Uebel sofort auch das Heilmittel entwickelt wird, zeigt z. B. der Umstand, daß auf einem Turntage zu Cöln im Juni 1861 von mehreren Vereinen ganz unabhängig der Antrag gestellt wurde, daß in Zukunft mehr Gewicht auf ein genaues und schönes Schulturnen gelegt werde, als auf vereinzelte seltene Kunststücke*). Wenn dies allgemein durchgeführt wird, so werden die Folgen davon unberechenbar sein; denn das Preisturnen übt einen durchgreifenden Einfluß auf die Praxis der Vereine aus, während diese wieder dem pädagogischen Turnen einen mächtigen Strom der Anregung zusenden müßen. Eine völlige, principielle Spaltung zwischen dem Turnen der Schule und dem der Erwachsenen wäre dagegen ein unersetzlicher Verlust nationaler Kraft und echten volksthümlichen Lebens.

Es ist nur zu natürlich, daß eifrige Jugendlehrer in der Zeit der politischen Verfolgung und Unterdrückung des Turnwesens versuchten, die Leibesübungen aus der durch Jahn geschaffenen Verbindung mit Volksthümlichkeit und Vaterlandsliebe herauszureißen und dadurch den auf ihnen ruhenden Bann zu lösen. Dies ließ sich um so sicherer erreichen, je mehr die Leibesübungen auch ihrem Stoff und ihrer Betriebsweise nach sich vom Jahnschen Turnen unterschieden, je enger sie zu den Künsten der vornehmen Welt, als Fechten, Tanzen, Anstandslehre u. s. w. in Beziehung traten. Einen solchen Weg schlug Werner ein, welcher als tüchtiger Fechtmeister bereits bekannt, im Jahre 1820 als Lehrer der Gymnastik, insbesondere der Fecht- und Voltigirkunst, an die Universität Leipzig berufen wurde. Hier fand er das Fechten verwildert, das Voltigiren vergessen, das Turnen gescheut und verdächtigt. Mit Geschick und Energie wußte Werner auf dem Fechtboden Ordnung zu schaffen, den Sinn für Waffenübungen unter der akademischen Jugend zu beleben, das Voltigiren ans Licht zu ziehen, und bald zog er auch andere Leibesübungen unter dem Namen der Gymnastik in den Kreis

*) Seitdem ist von W. Angerstein eine diesem Zweck durchaus entsprechende Preisturn-Ordnung vorgelegt worden, welche für Rheinland und Westfalen ohne Zweifel in der Hauptsache zur Anwendung kommen wird.

seiner Thätigkeit. Während die jugendlichen Freunde der Turnkunst sich hierüber ärgerten und in dem neuen Namen und veränderten Wesen der Sache einen Versuch sahen, die echte Turnkunst zu verfälschen oder zu verdrängen, stattete der preußische Minister von Altenstein Werner einen Besuch ab und erklärte, daß er der Wahl jenes Namens für die geregelten Leibesübungen völlig beistimme. Vorurtheilsfreie Männer unter den Begründern der Turnkunst, wie namentlich Eiselen, erkannten das Zeitgemäße und Lobenswerthe in Werners Streben und traten in regen Verkehr mit ihm, als er sich, nachdem er einige Jahre in einer anderweitigen Laufbahn verlebt hatte, in den dreißiger Jahren in Dresden fast ausschießlich der pädagogischen Gymnastik widmete. Werner hatte sich bereits in Leipzig eifrigst bemüht, durch anatomische und physiologische Studien eine Grundlage für den Uebungsbetrieb zu gewinnen, die ihm um so nothwendiger schien, als er eine dreifache Richtung der Gymnastik in ihrer Anwendung auf die Schule, das Heer und die Heilkunde annahm. Sein System ist hierin dem des Schweden Ling ähnlich, welcher übrigens noch einen vierten Theil, die ästhetische Gymnastik, aufstellt. Mit Recht ließ Werner diese in ihrer Einheit mit der pädagogischen Gymnastik bestehen, gieng aber freilich in einseitiger und äußerlicher Hervorkehrung der ästhetischen Seite der Leibesübungen weit ab von der einfachen Bahn gesunder Erziehungsgrundsätze. Eben seine Spielereien mit Fahnen, Kränzen und Shawls und die öffentlichen Aufführungen im Gewandhaussaale zu Dresden erweckten den Pflegern der ernsteren Turnkunst Mistrauen und den Pädagogen die wohlbegründete Befürchtung einer Beförderung der Eitelkeit. Mit Ling und Spieß theilt Werner das Verdienst, die Gymnastik der weiblichen Jugend mächtig angeregt zu haben; wie Ling aber concentrirte auch er sein Interesse mehr und mehr auf die Heilgymnastik, der er sich später als Vorsteher einer orthopädisch-gymnastischen Anstalt zu Dresden ausschließlich widmete.

Weitaus die bedeutendste Fortbildung erfuhr indes das deutsche Schulturnen durch Adolf Spieß.

Die von ihm ausgehenden Bestrebungen tragen in pädagogischer, stofflicher und theoretischer Hinsicht je einen ganz bestimmten Grundsatz an der Spitze: unbedingte Einordnung des Turnens in den Organismus der Schule nicht als Erholungsmittel, sondern als Bildungsmittel für Geist und Leib; Ableitung des Uebungsstoffes aus den natürlichen Bewegungsverhältnissen des Einzelnen und der Massen, mit strenger Unterordnung des Geräthes unter den Zweck, dem es jedesmal dient; systematische Vollständigkeit in der Darstellung aller Bewegungsverhältnisse, unter Einordnung derselben in gewiße große Hauptclassen. Man sieht, daß in jeder dieser Beziehungen das Streben nach Ordnung das eigentliche Lebensprincip der Spießschen Schöpfungen ist; kein Wunder, daß man oft einseitiger Weise die „Ordnungsübungen" als alleiniges Kennzeichen Spießscher Turnweise nahm; kein Wunder, daß Spieß, bei aller Begeisterung, die seine edle Persönlichkeit, sein eben so sinniges wie energisches Walten auch in andern Kreisen weckte, doch ganz besonders die Aufmerksamkeit der Schulmänner des Verwaltungsfaches auf sich zog. Mußte doch dies letztere schon deshalb wohl der Fall sein, weil Spieß in natürlichster Weise und ohne gerade diese Absicht zu hegen, dem Turnen der Schüler jede politische Seite entzog. Was sich auf negativem Wege so schwer erreichen ließ, eben dasselbe bot sich hier als beiläufig sich ergebende Consequenz eines in sich berechtigten positiven Schaffens ganz von selbst dar. Auf diese Unbefangenheit, die bei Spieß durchaus wahr und lauter ist, hat ohne Zweifel der Umstand mächtig eingewirkt, daß ihm vergönnt war, eine langjährige Lehrthätigkeit in der Schweiz zu üben, auf jenem Boden, wo, wie wir gesehen haben, das Turnen seine naturgemäßeste Entwicklung genommen hatte. Ein anderer Vortheil, der zur Ausbildung seines Systems mächtig beitrug, war der, daß Spieß in Burgdorf auch den Turnunterricht für Mädchen zu leiten hatte und sich dadurch von selbst auf die Verallgemeinerung des Uebungsbegriffs

geführt und zur Vollendung der längst in ihm keimenden Neuschöpfungen fast genöthigt sah, während ein Turnplatz von 300′ Länge und 156′ Breite den genügenden Raum zur Entfaltung und Gestaltung seiner Gedanken darbot.

Aus dem Grundsatze völliger Einordnung des Turnens in das Ganze des Schulunterrichtes leitet Spieß eine Reihe durchgreifender Forderungen ab. Die bisher übliche Weise, die sämmtlichen Schüler einer oder mehrerer Anstalten gleichzeitig auf dem Turnplatze zu beschäftigen und den einzelnen Abtheilungen aus den gereifteren Schülern Vorturner zu bestellen, verwarf Spieß, indem er vielmehr will, daß nur die gewöhnliche Classe, in welcher die Schüler auch sonst vereinigt sind, je eine Turnabtheilung bildet, in welcher der Lehrer so viel als möglich den ganzen Unterricht direct und persönlich ertheilt. Dabei soll sich jedoch die Thätigkeit des Lehrers nicht nur auf die ernste Zucht und Gewöhnung an bestimmte Bewegungsformen, an Unterordnung des Einzelnen unter ein Ganzes, des Ganzen unter Befehl und Gedanken ausdehnen, sondern es soll auch zu freier Turnkür Raum verstattet, die Lust der Kinder an mancherlei Spiel und fröhlichem Bewegen angeregt und geleitet werden. Wo möglich soll jede zusammengehörige Classe täglich auch neben dem übrigen Unterricht mindestens eine Stunde Turnunterricht haben, von der etwa die Hälfte auf die strengere, durch unmittelbaren Befehl des Lehrers geregelte Thätigkeit, die Hälfte dagegen auf freieres Ueben und Bewegen zu rechnen ist. Die Schule soll auf diese Weise auch im Spiele selbst einen ernsteren Sinn erzielen, ohne der jugendlichen Heiterkeit zu nahe zu treten; sie soll durch solchen Turnunterricht ergänzt, recht eigentlich zum Mittelpunct der Erziehung und des Jugendlebens werden. Es ergiebt sich aus dieser Auffassung von selbst, daß der Turnplatz auch räumlich womöglich mit der Schule vereinigt sei, daß die Stunden dem Lectionsplan eingeordnet und der Lehrer völlig gleichberechtigtes Mitglied des Collegiums sei. In der gesammten pädagogischen Haltung der Turnstunde aber wird, abgesehen von dem Einflusse der Ordnungsübungen, im wesentlichen derselbe Geist strenger Unterordnung des Schülers unter Wort und Wink des Lehrers Platz greifen müßen, welcher auch sonst im geregelten Schulleben unentbehrlich ist.

In der Abgrenzung und Ausdehnung des Uebungsstoffes gieng Spieß darauf aus, allenthalben die natürlichsten Stützungsarten und Bewegungsformen aufzusuchen, nicht um bei ihnen stehen zu bleiben, sondern um so gleichsam den zu entwickelnden Uebungsbegriff in möglichster Allgemeinheit zu erfassen. So kam er dazu, Gehen und Stehen, Hüpfen und Drehen in einfachen und zusammengesetzten Bewegungsformen als besonderes Uebungsfeld anzubauen. Sprung und Lauf, die beiden Grundsäulen volksthümlicher Gymnastik, treten daher in seiner Theorie verhältnismäßig sehr zurück. Wollte man nach seiner Lehre der Turnkunst urtheilen, so könnte man vermuthen, daß ihm auch Springen und Laufen, wie Stehen und Gehen hauptsächlich als Ausgangspunct für geregelte Gelenkthätigkeiten und Gliederbewegungen aller Art, für willkürliche Umgestaltung des natürlich einfachen Verfahrens gedient hätte. In seinem System konnte er das Springen nur bei den Freiübungen anbringen und doch fühlte er wohl, daß es auch hier keinen angemessenen Platz fand. Daher heißt es I. S. 135: „Das Springen in seiner ganzen turnerischen Ausbildung ist für den Zweck der Freiübungen zu sehr ausgedehnt, als daß hier alle reinen und gemischten Springarten, wie sie in der Turnkunst geübt werden, mit aufgenommen werden könnten; wir verweisen darum für diesen weiteren Kreis von Springarten auf die Werke von GutsMuths, Jahn und Eiselen, wo das Springen nach Regeln beschrieben ist.“ Man sollte glauben, es wäre noch nicht genug an den von Spieß angegebenen Arten von einbeinigem, beidbeinigem, wechselbeinigem Springen in Ballenstellung und in Zehenstellung, an dem Springen in den verschiedensten Winkel-Schritt- und Hockstellungen, so daß Jahn und GutsMuths dies Verzeichnis noch vermehren müßten. Sprung und Lauf sind aber in ihren einfachen Grundformen würdige Gegenstände immer neuer täglicher Uebung, und das Sinnen und Streben des Lehrers

wie des Uebenden soll sich im Grunde mehr darauf erstrecken, die eine Art des für Schnelligkeit oder Dauer, Weite oder Höhe in Sprung und Lauf vortheilhaftesten Verfahrens immer reiner und bestimmter zu erfassen, als statt dessen zu fragen, wie man auch sonst noch laufen oder springen, und was man mit diesen Thätigkeiten für andere verbinden kann. Oder sollen wir etwa hier ein modernes, christliches Princip der Leibesübung im Gegensatz zum hellenischen erkennen? Es könnte nur liegen in dem Gegensatz des Strebens nach vollendeter Beherrschung des Leibes zu demjenigen nach Steigerung seiner natürlichen Leistungsfähigkeit. Allein die Erfahrung spricht nicht für die Stichhaltigkeit dieses Gegensatzes; vielmehr ist unser Leib von Gott so geschaffen, daß er gerade durch das Streben nach äußeren Zwecken, wie dem der Schnelligkeit, der Dauer, der Ueberspringung von Hindernissen zugleich seine vollkommenste Durchbildung und eben jenen Zustand erhält, in dem er dem Geist am vollkommensten gehorcht. Hiezu kommt, daß auch gerade das volle Ausproben und Ausholen der Kraft in einfachen Leistungen Momente der Geistesbildung enthält, die in anderer Weise nicht wohl zu gewinnen sind.

Dies ist eben die Seite, welche der Spießschen Turnlehre fast völlig fehlt. Anders ist es freilich in dem Turnbuch für Schulen, wo z. B. bei den Freiübungen der vierten Stufe (II. S. 407) nach Verweisung auf Repetition der Springübungen dritter Stufe ganz zweckmäßig geäußert wird: „Wir meinen, es solle insbesondere, etwa am Hochspringel, der gewöhnliche Hochsprung mit größerem oder kleinerem Anlauf, wobei mit einem Fuße abgesprungen, auf beide Füße niedergesprungen wird, und zwar öfter in die Wette geübt werden." Im ganzen waltet jedoch auch in diesem, zur Anleitung des Lehrers bestimmten Werke der Grundsatz der mannigfaltigen Entwicklung des Uebungsstoffes vor, und nur hie und da finden sich, wie Goldkörner, Bemerkungen eingestreut, die von einer tiefern technischen Einsicht zeugen. Der gediegene Schulpädagoge zeigt sich fast auf jeder Seite, allein das Jünglingsalter kommt auch in dieser Hinsicht im ganzen zu kurz. Dieser Mangel findet in dem Umstande seine volle Erklärung, daß Spieß das bisher nur zu einseitig auf das Jünglingsalter berechnete Turnen erst für Knaben zarteren Alters, und besonders auch für Mädchen umgestalten mußte und dabei ganz natürlich in der Richtung seiner Neuschöpfungen zu weit gieng.

Insofern nun aber Spieß seine Erfindungen auf dem Gebiete kunstvollen Gehens und Stehens, Hüpfens und Drehens mit rhythmischem Gepräge versah und sie mit musikalischer Begleitung darstellen ließ, gehören sie in das Gebiet des Tanzes im Sinn der Alten. Hier aber sind sie vollkommen berechtigt, wenn nur die Schönheit der Darstellung als beständige Richtschnur festgehalten und auch hier die Mannigfaltigkeit wenigstens so weit beschränkt wird, daß sie gewiße einfache Grundzüge nicht überwuchert. Es ist nicht das kleinste Verdienst unseres Spieß, daß er durch seine Bestrebungen auf diesem Felde den hellenischen Begriff des Tanzes uns wieder näher gebracht und einer — leider müßen wir noch sagen zukünftigen — Hineinziehung auch dieses Gebietes in den Bereich besonnener und pädagogisch durchdachter Erziehung durch Wort und Beispiel mächtig vorgearbeitet hat. Ganz besonders tritt nun diese Hineinziehung des rhythmischen Elementes in das Gebiet der Leibesübungen bei denjenigen Uebungsformen hervor, welche zum Zweck haben, das Verhalten in geordneten Massen zu lehren, welche in Aufstellungs- und Bewegungsweise die mannigfachsten Veränderungen vornehmen: bei den Ordnungsübungen. Mit Recht betrachtet man diese als mit den Freiübungen eng verbunden und zusammengehörig, obwohl sie bei Spieß in der Turnlehre erst den vierten Theil umfassen, während die Freiübungen den ersten bilden. Daß sich das Princip der Ordnungsübung, die Bewegung in geordneten Massen, auch auf Uebungen anwenden läßt, bei denen nicht der natürliche Boden die Stützfläche bildet, mochte für die Theorie Grund zu dieser Stellung am Schlusse des ganzen Systems abgeben; im Gebrauch sind die Ordnungsübungen von den Freiübungen unzertrennlich. Hier entwickelt nun Spieß die ganze Fülle seiner Erfindungskraft; hier findet sein musi-

kalisches Talent, seine classische Bildung, sein echt deutsches Gemüth den reinsten und fruchtbarsten Vereinigungspunct mit der Turnfertigkeit und der sinnenden Ergründung aller Leibeskünste. Bei dem Grundgedanken der Ordnungsübungen entsteht freilich die Frage, ob sie streng genommen in das Gebiet der eigentlichen Leibesübungen gehören oder nicht. Allein abgesehen davon, daß sie auch in letzterem Falle ein wichtiges Gebiet der Erziehung bleiben, stehen sie doch jedenfalls mit der Gymnastik im engern Sinne in unzertrennlicher Verbindung. Ihr Zweck ist nämlich, den Einzelnen in der Einordnung zu einem Ganzen zu üben, ihn zu geregelter Theilnahme an einem aus einer beliebigen Zahl von Individuen bestehenden Körper zu erziehen, der in sich gegliedert, sich nach bestimmten Gesetzen bewegt und umgestaltet. Hiebei werden denn allerdings zunächst und in den Anfangsgründen hauptsächlich die Sinne geübt: das Auge, das Ohr, das Muskelgefühl und vor allem der wache Zustand des Bewußtseins, welcher die Thätigkeiten dieser Organe und Kräfte beständig zusammenfaßt. Die Anstrengung, die Arbeit der großen Muskelgruppen, tritt dagegen so sehr zurück, daß z. B. für kräftige Knaben und Jünglinge eine Stunde Ordnungsübungen, selbst wenn die Elemente überwunden sind, ein anderweitiges Turnen nicht ersetzen kann. Mit Recht findet ein mir handschriftlich vorliegender Bericht sachkundiger Männer*) in den Spießschen Ordnungsübungen ein beachtenswerthes Gegengewicht gegen die Gewöhnungen des Bücherlebens. „Der Büchermensch" heißt es dort „wird durch die beständige Beschäftigung mit der Gedankenwelt, mit den sprachlichen Formen der Dinge statt mit den Dingen selbst, mit Vorstellungen und Begriffen statt mit Anschauungen, von der ihn umgebenden realen Welt abgezogen, das Sensorium für diese wird allmählich abgestumpft, das Bewußtsein und die Beherrschung der eigenen körperlichen Fähigkeiten wird mit den Jahren gemindert, statt gemehrt. Es würde noch weit mehr Exemplare solcher vertrockneten Menschen geben, wenn nicht die gesunde Natur besonders in der Jugend gegen den Zwang reagirte und die Fesseln sprengte. Dieser gesunden Natur kommt das Turnen zu Hülfe, und die Spießschen Ordnungsübungen eignen sich vorzüglich dazu, die Aufmerksamkeit des Turners aus dem Reich des Denkens zu den realen Dingen zurückzurufen, an die er sonst nicht gedacht, zu den Bewegungen des Körpers und dessen schlummernden Kräften." Wenn der junge Gelehrte linksum statt rechtsum macht, so wird er ausgelacht und merkt das nächstemal besser auf, und wenn unter seiner Mitwirkung eine Umsetzung der Glieder schön zu Stande kommt, so erregt dies auch in ihm ein sinnliches Wohlgefallen. Da nun diese Schärfung der Aufmerksamkeit auf äußere Verhältnisse nicht nur durch keine andere Turnart vollständig ersetzt wird, sondern auch in mancher Lebensbeziehung die beste Grundlage giebt, um den Leib zu seinen Verrichtungen geschickter zu machen, so ist man wohl berechtigt, auch dieser Uebungsgattung eine allgemein bildende Bedeutung zuzuschreiben, die denn auch Spieß in vollem Maße erfaßt hat. Sehr schön spricht er sich hierüber in seinem Bericht über das Turnen, Basel 1844, aus: „Das Wesen des Menschen befaßt weder einen leiblosen Geist, noch einen geistlosen Leib allein, sondern vielmehr einen lebendigen Leib und leibhaften Geist zugleich, die beide gemeinschaftlich verbunden einig und eins sind im Leben auf Erden. Darum wollen auch Ordnung und Zucht, wie überhaupt alles sittliche eine leibliche Unterlage haben;" und weiterhin: „Es ist nicht zu verkennen, wie bei solchen leiblichen Gemeinübungen ein Ordnungsgeist aller einzelnen für die Gesammtheit erzogen werden kann, der zunächst für das besondere Verhältnis des Schülers in seiner Classe und Schule, dann aber überhaupt für alle Lebensverhältnisse des Menschen von höchster Bedeutung sein muß. Wir erinnern nur an das gesellschaftliche Zusammenleben in Familie und Haus, in der Gemeinde und im

*) Dieser Bericht, dem ich um so mehr verdanke, da es mir nicht vergönnt war, Spieß persönlich kennen zu lernen, wurde im Jahre 1854 an die württembergische Oberstudienbehörde erstattet.

Staatsverbande und besonders noch an den Eintritt eines jeden Bürgers in den Wehrdienst, wobei diese Kunst der freien Ordnung und Unterordnung in Verbindung mit kunstgeübter Kraft und Gewandtheit wohl ihre sichtbarste, unmittelbarste und gewichtigste Anwendung findet."

Spieß hat offenbar bei den Ordnungsübungen den Begriff des elementaren Exercirens (ohne Waffe) verallgemeinert und nach pädagogischen Rücksichten, die wir später betrachten werden, umgestaltet. Soll durch dies Verfahren aus einer bloß technischen Uebung, die als solche einem einzelnen gegebenen Zwecke dient, ein echter Zweig der Leibesübungen werden, so muß außer den von Spieß nachgewiesenen Beziehungen zum sittlichen Leben auch gezeigt werden, wie die Ordnungsübung für unser äußeres Leben und die in ihm erforderlichen menschlichen Kraftleistungen eine allgemeinere Bedeutung habe. Hier wollen wir denn neben dem Exerciren zunächst nur an das Löschwesen erinnern, wie an das gesammte Rettungswesen überhaupt, das mit steigendem Erfolg nach dem Princip der Ordnungsübung, man sagt gewöhnlich „militärisch", eingerichtet wird und namentlich für erwachsene Turner einen passenden Anhalt für Ordnungsübungen abgiebt. Dann dürfen wir wohl einen Blick auf unsere Handelsmarine, auf die großen Bauten und Erdarbeiten und endlich auf eine große Reihe von Industriezweigen werfen, in denen allen das Princip der Ordnung sich durch die Nothwendigkeit Bahn gebrochen hat und die theilweise (z. B. die Fabrication von Gußstahl) im großen gar nicht ohne militärische Ordnung betrieben werden können. Zu denjenigen leiblichen Verrichtungen aber, die sich aus der Entwicklung der Zeit mit Nothwendigkeit ergeben und die eine breite Entfaltung eines zum Wesen des Menschen gehörenden Oberbegriffes darstellen, muß die echte Erziehung das Allgemeine darreichen.

In der Verallgemeinerung des Ordnungsbegriffes befand sich Spieß so recht in seinem Elemente; doch erkannte er, daß sich die Ordnung, soweit sie von einem Befehl abhängt und unmittelbar dargestellt wird, nicht auf beliebig große Zahlen von Uebenden übertragen läßt. Während das übende Ganze im Heerwesen, dem sich unsere Ordnungsübungen vergleichen lassen (etwa das Bataillon oder die Compagnie), seine für jede Uebung feststehenden Gliederungen in Züge und Sectionen hat; während hier nur zwei bis drei Glieder die Tiefe der Grundstellung ausmachen und die Frontlänge sich demnach lediglich nach der Zahl der Uebenden bestimmt; während hier für Wendungen, Schwenkungen, Herstellung der Front oder der Marschordnung stets möglichst wenige Grundformen aufgestellt sind, denen sich andere aushelfend anschließen: hat Spieß jede mögliche Aufstellung und Gliederung als gleichberechtigt hingestellt; sein Uebungskörper hat mindestens schon so viele regelmäßige Grundstellungen, als die Schülerzahl Faktorenpaare, und rechts und links, vorwärts und rückwärts sind in allen Beziehungen gleich gestellt. Denkt man sich also 36 Uebende, so können diese nicht nur in einer Reihe stehen, sondern auch zu 2×18, zu 3×12, zu 4×9, zu 6×6 und wieder zu 9×4 u. s. w. Allein die Ordnungslehre umfaßt auch ungleiche Reihen, wie ungleiche Abstände, ungleiche Gliederungen. Das Ganze kann in beliebige kleinere Körper mit wiederum beliebiger Aufstellung und Zusammenstellung getheilt werden. Wo der Lehrer will, hat der Körper Glieder; wie er anordnet, so bewegen sich diese: Gangart, Richtung, Tempo, gleichzeitige Thätigkeit der Glieder und des Rumpfes, alles wird variirt, jedoch stets nach Befehl und Anordnung; der Uebende ist unbedingt gebunden, der Leitende hat zur Schranke scheinbar nur die physische Möglichkeit. Scheinbar freilich; denn als mächtiger Regulator tritt in diese Unendlichkeit das Princip der pädagogischen Zweckmäßigkeit. Für diese hat Spieß nun leider keine Theorie; man muß sich theils mit den Winken begnügen, die namentlich das Turnbuch in großer Zahl enthält, theils mit der Betrachtung der Beispiele, auf die Spieß mit besonderer Vorliebe immer wieder zurückkommt. Wir können in dieser Beziehung auch auf die zweckmäßige Auswahl verweisen, die Kloß in seinem Katechismus der Turnkunst getroffen hat, die jedoch bei ihrer großen Kürze das Studium des Turnbuchs nicht ersetzen kann.

Noch mehr als durch das allgemein pädagogische Princip ließ sich Spieß, namentlich bei den vollkommneren Leistungen geförderter Schüler, durch das ästhetische leiten, welches sich zu gleicher Zeit, wie es die Natur jeder Kunst mit sich bringt, entwickelnd und beschränkend erwies. „Da mit dem Begriffe Kunst," sagt Spieß in seinem Bericht (Basel 1844), „das Schöne unzertrennlich gedacht wird und da ja überhaupt das freie Spiel des Geistes im Leibe die Grundbedingung seiner Schönheit ist, so ist nach allem vorausgeschickten kaum mehr nöthig zu bemerken, wie der vom Geist aus und für denselben herangebildete Leib in dieser Turnart vor allem (eben in den Frei- und Ordnungsübungen), nicht nur zu Kraft und Gewandtheit überhaupt, sondern insbesondere zu maßvoll wirkender, freier und darum schöner Kraft erzogen werden soll. Auch die Turnkunst soll das Leben nicht nur kräftigen, sondern sie soll es auch veredeln und verschönern helfen." Die Art nun, wie Spieß das Schöne erfaßte, ist eine ganz bestimmte. Spieß war musikalisch; das Ohr und das Taktgefühl leiteten ihn mehr als das Auge. An Sinn für plastische Schönheit scheint Ling ihn weit übertroffen zu haben, und wir finden nicht nur in den Abstractionen der Turnlehre, sondern auch im Turnbuch manche unschöne Stellung, Haltung und Lage, die Spieß theils duldet, theils gar erfindet. Wo es aber auf schöne Zeitfolge der Bewegungen, heitern oder charaktervollen Ausdruck der Schrittweisen ankommt, ja auch bei den mit dem rhythmischen Element am nächsten verwandten Zahlenverhältnissen der Aufstellungen, aus denen die Bewegung erfolgt: da ist Spieß überall Meister. Für die Erziehung aber ist diese Seite der Schönheit die wichtigere; sie hat zu den Elementen des sittlich Schönen die nächste Verwandtschaft. Rhythmische Verhältnisse sind einfacher als plastische, und das Ohr bilden wir früher als das Auge. So entstand dann bei Spieß als letzte und höchste Anwendung der Ordnungsübungen der Reigen, der sich zum Tanz verhält wie Ordnungsübung zur Freiübung. Den Tanz kann schon ein einzelner üben, wie denn auch im Reigen die Einzelnen tanzen; „Reigen" aber bezeichnet dabei eben die Gestaltung und Ordnung des Ganzen. Mit dem Reigen, ja auch schon mit den einfachen Marschübungen setzte Spieß nun auch die Musik in unmittelbare Verbindung. „Spieß läßt sehr oft," sagt der erwähnte württembergische Bericht, „die Schüler während ihrer Marschübungen, Schwenkungen, Evolutionen ein Lied singen und zwar so, daß die rhythmischen und melodischen Absätze des Liedes mit den Zeiten, in welchen die wechselnden Bewegungen vor sich gehen, in Uebereinstimmung stehen. Auch dieses hat Spieß sehr kunstreich ausgebildet, so daß einzelne Lieder wirklich mimisch dargestellt werden." Auch die Gefahr, daß hierbei das Experimentiren dem einfachen Zweck des Unterrichtes zu nahe treten möchte, hat sich unsern Berichterstattern gewiß mit Recht dabei aufgedrängt; im ganzen aber ist hier ein ebenso wichtiges als neues Feld pädagogischer Thätigkeit aufgeschlossen worden.

Bei der nahe liegenden Verwandtschaft der Ordnungsübungen mit dem Exerciren muß hervorgehoben werden, daß Spieß sich nicht nur in keiner Weise an dasselbe anlehnt, sondern vielmehr in freier Weise den allgemeinen erzieherischen Grund legen will, aus welchem sich jedes Ordnungsverhältnis zusammenwirkender Menschen, also auch das eines exercirenden Heeres, mit Leichtigkeit ergeben muß. Mit diesem großen Gedanken hängt die durchgehende Ersetzung der militärischen Commandos durch deutsche Befehlworte zusammen. Der Schluß des 4. Bandes der Turnlehre, namentlich S. 228 u. ff. zeigt deutlich, daß Spieß daran dachte, seine Bezeichnungsweise auch in die Kriegerbildung eingeführt zu sehen. Deshalb kann ihn der Vorwurf nicht treffen, daß durch seine Neuerungen ein Doppeltlernen und also unnützer Kraftverlust für Staaten entstehe, bei welchen der turnerischen Bildung die allgemeine Wehrpflicht folgt. Spieß will auch Einheit in diesen Gebieten, jedoch eine vernünftige und deutsche; ein Streben, dem man einen bessern Erfolg wünschen möchte. Auf einen bedeutenden methodischen Unterschied zwischen den Ordnungsübungen und dem Exerciren werden wir zurückkommen.

Obwohl die Geräthübungen bei Spieß zurücktreten, so zeigt er sich doch auch

auf diesem Gebiete erfinderisch. Reck und Barren schob er instinctmäßig möglichst bei Seite.

Eine vollständige Darstellung der Gründe hiefür war ebensowenig seine Sache, als eine kritische Prüfung und Sichtung der Uebungen; er fühlte, daß er für die Jugend zweckmäßigeres schaffen konnte, als was ihm vom Reck und Barren bekannt war, und er setzte es ohne weiteres an die Stelle, um so mehr, da auch sein Grundsatz des Classenunterrichtes auf diesem Gebiete weitere Reformen verlangte. So entstand die Hangleiter, so das Stangengerüst und die Stemmbalken, lauter Geräthe, an denen sich eine größere Zahl von Schülern gleichzeitig durch das Wort des Lehrers beschäftigen läßt. Durch Spieß, dessen Geist leicht ins weite gieng und selbst auf dem Gebiete der Ordnungsübungen kaum durch seinen ästhetischen Sinn in Schranken gehalten wurde, ist eine Mannigfaltigkeit von Geräthen aufgekommen, welche das Turnen in ungeschickterer Hand gründlich verderben könnte. Als einziges Beispiel erwähnen wir, daß er Turnl. 3, S. 38. ff. allein 8 Arten von Barren, ohne die Combinationen der unterscheidenden Eigenschaften, aufzählt und dazu noch bewegliche Handstäbe erwähnt, welche zur Ausführung mancher Barrenübungen angewandt wurden.

Es scheint übrigens, als ob Spieß die Vermannigfachung der Geräthe in Basel am weitesten getrieben habe und in Darmstadt, wo er seine Hauptschöpfung, die Ordnungsübungen, mehr und mehr ausbildete, in anderer Beziehung zur Einfachheit zurückgekehrt sei.

Ganz natürlich tritt jenes Streben nach systematischer Vollständigkeit und damit, bei dem Mangel eigentlicher Kritik, auch die Schattenseite seines Einflusses bei Spieß in seinen Schriften mehr hervor, als in seinem unmittelbaren Wirken. „Eine schriftstellerische Thätigkeit," heißt es in obigem Bericht, „ist nicht sein eigentlicher Beruf; sein Talent ist ein praktisches; er folgt bei dem, was er schafft, einem fast instinctmäßigen Drang und construirt es erst, wenn es dasteht, aus Begriffen."

Das wissenschaftliche Princip der Turnlehre geht nicht viel über das des Schematismus hinaus; nur die Ordnungslehre, die schon deshalb einen höheren Werth hat, als die übrigen Theile, weil dieser Stoff eine bloß formale Behandlung erträgt und theilweise fordert, zeichnet sich auch dadurch noch aus, daß sie auf die speciellere Technik in manchen Fragen, z. B. über die Mittel, Fühlung und Richtung in einer Reihe zu erhalten, über die Zeitverhältnisse des Drehens, Schreitens u. s. w., über den Gebrauch mit dem linken Fuße anzutreten, sich ausführlicher einläßt, als man es bei Spieß gewohnt ist. Seinen anthropologischen Studien, in welchen das classische Werk der Gebrüder Weber über die Mechanik der menschlichen Gehwerkzeuge (Göttingen 1836) die Hauptrolle gespielt zu haben scheint, entnahm er für seine Turnlehre fast nichts als die durchgreifende Unterscheidung von Hang- und Stemmübungen. Vergeblich sucht man in seinen „Freiübungen" über Stehen und Gehen irgend einen gründlichen Aufschluß. Auf eine nothdürftige Definition folgt (Turnl. I. 32) sofort die Aufsuchung aller möglichen Gangarten. Den größten Theil dieses Werkes füllt wohl die Aufzählung der vor Spieß freilich fast gar nicht beachteten und für das Schulturnen bei mäßiger Anwendung höchst fruchtbaren Combinationen verschiedener Thätigkeiten, z. B. Fuß-, Arm-, Beinbewegungen im Gehen und zwar die verschiedensten in den verschiedensten Gangarten. Diese Hereinziehung der Combinationen wird aber nicht minder auf die Hang- und Stemmübungen angewandt, und da hier zugleich die größte Fülle von Ausgangsstellungen hereingezogen wird, so darf man sich nicht wundern, u. a. (II. S. 157) einen Gebißhang mit Hangknien, Hanggrätschen und Hanghocken der Beine aufgeführt zu sehen.

So ergiebt sich denn natürlich eine so staunenswerthe Fülle des Uebungsstoffes, daß der Anfänger beim Studium der Turnlehre auf einem Ocean zu treiben glaubt und sich sehnsüchtig nach einem Führer umsieht.

Eine solche Führung bietet nun Spieß in seinem Turnbuch für Schulen. Hier wird der Uebungsstoff nach Altersstufen gesondert und dem Lehrer gezeigt, wie er

vom Leichten zum Schweren fortschreiten, mit Anstrengung und Erholung wechseln, Hang- und Stemmübungen, Stand und Gang in mannigfachem Wechsel verbinden soll, um den pädagogischen Zweck der Turnstunde zu erreichen. Das Turnbuch ist reich an Aussprüchen erzieherischer Weisheit und zeigt uns Spieß als den Mann, der nicht nur ein neues System zu schaffen, sondern es auch mit Geist und Gemüth zu beleben wußte. Einmüthig sagen freilich die Augenzeugen, daß keine Lectüre einen Begriff geben könne von der Meisterschaft, mit welcher Spieß selbst den Unterricht handhabte; weshalb es zu begreifen ist, wie die übrigens unwahre Ansicht entstehen konnte, nur Spieß selbst könne nach seinem System unterrichten. Schon von Burgdorf und Basel aus hatte Spieß manchen Schüler und Anhänger seiner Turnweise gewonnen; in Darmstadt vollends erstreckte sich seine Wirksamkeit nicht nur über das Großherzogthum Hessen, sondern über ganz Deutschland, indem strebsame Turnlehrer, Schulmänner und Verwaltungsbeamte von nah und fern herbeiströmten, um eine Turnweise kennen zu lernen, welche für Zucht, Ordnung und unbefangene Heiterkeit unter der Jugend so große Beiträge zu geben versprach, während man von dem bisherigen Betrieb des Turnens, mit Recht oder Unrecht, oft das Gegentheil befürchten zu müßen geglaubt hatte.

Während nun so in Deutschland einerseits das Jahnsche Turnen tiefer und tiefer im Volke Wurzel schlug, andererseits durch Spieß ein ganz neues Schulturnen begründet wurde, das mit der alten Richtung an manchen Orten in erfreuliche Wechselwirkung trat, hatte sich der von Vieth und GutsMuths gegebene Anstoß auch über andere Länder Europa's direct oder indirect verbreitet; wie bereits angedeutet ist, vorzüglich nach dem Norden Europa's.

Die Verbreitung des Turnens nach Frankreich und England bedarf nur einer kurzen Erwähnung, da sie auf Deutschland, das Stammland und die kräftigste Pflegestätte der Leibesübungen, nur wenig oder gar nicht zurückgewirkt hat. Außer der directen Wirkung der in mehrere Sprachen übersetzten Gymnastik für die Jugend kommt hier vorzüglich das unermüdliche Wirken des Schweizers Elias in Betracht, über welches Vögeli im Vorwort zu seiner Schrift „die Leibesübungen, nach Elias, Zürich 1843" einen gedrängten, aber glänzenden Bericht abstattet, während andererseits freilich nachgewiesen ist, daß Elias in seinen Werken nicht nur ziemlich oberflächlich, sondern mit geringer Achtung des geistigen Eigenthumsrechtes verfuhr (vgl. Waßmannsdorf in d. N. J. VII. H. 2.).

Mehr Aufmerksamkeit hat in neuerer Zeit das von dem spanischen Oberst Amoros ausgegangene französische Turnwesen erregt. Der Zusammenhang zwischen den Bestrebungen dieses Spaniers und dem von GutsMuths gegebenen Anstoß, bei welchem Pestalozzi als Mittelglied erscheint, ist von Waßmannsdorf, N. Jahrb. IV. 1, S. 31 ff., überzeugend nachgewiesen. Jedenfalls hat das Turnwesen in Frankreich in Schule und Heer tiefe Wurzeln geschlagen, wenn auch der Betrieb desselben noch zu roh empirisch ist und mehr auf Athletik als auf eine maßvolle, allseitige Körperbildung abzielt. (Eine günstigere Stimme N. J. II. H. 4; am eingehendsten Waßmannsdorf, N. J. IV. Bd.)

Was von Amoros und dem französischen Turnwesen gilt, ist mit nicht minderer Gewißheit von dem Wirken des „nordischen Jahn," des Schweden Ling zu behaupten; auch er hat unzweifelhaft die Anregung zu seinen Schöpfungen indirect GutsMuths zu verdanken, während er in der Ausbildung derselben originell und selbständig zu Werke gieng. Wie dort Pestalozzi's Schule, so bildete hier die Thätigkeit des Dänen Nachtigall die Vermittlung. Das Lingsche Turnen ist für die ganze Entwicklung der Sache der Leibesübungen von großer Wichtigkeit geworden, nicht etwa wegen des Lärms, den die mit ihm verbundene Heilgymnastik in Europa gemacht hat, noch weniger wegen des Anspruchs ausschließlicher Wissenschaftlichkeit, welchen einseitige Anhänger Lings in Deutschland erhoben haben, wohl aber wegen der sorgfältigen Erhaltung und energischen, wenn auch nicht eben glücklichen Fortbildung solcher Keime der deutschen

Ueberlieferung, welche durch Jahns Persönlichkeit und die Ungunst der Zeiten diesseits der Ostsee fast in Vergessenheit gerathen waren.

Das verfehlte Bestreben, Lingsches Turnen zur ausschließlichen Geltung zu bringen, hat in Deutschland andererseits auch zu einer Berührung der verschiedenen Richtungen geführt, welche sich nach Abklärung des erbitterten Streites und Beseitigung der Bedrohung eines nationalen Gutes höchst fruchtbar erweisen muß, ja die vielleicht nothwendig war, um das Turnen wieder in jene reine Bahn zu lenken, in welcher es bestimmt scheint, gerade auf deutschem Boden zuerst ein bleibender Bestandtheil der Nationalerziehung zu werden.

Pehr Henrik Ling, 1776 als Sohn eines Pfarrers in Smaland geboren, verlor früh beide Eltern, nahm unter der strengen Zucht eines Stiefvaters früh eine selbständige Richtung und begann, nachdem er mit Auszeichnung das Gymnasium besucht hatte, eine abenteuerliche Laufbahn, die ihn gegen Ende des Jahrhunderts auch nach Deutschland und Dänemark führte. In Kopenhagen, wo GutsMuths Gymnastik am kräftigsten gezündet hatte, war das Turnen in der am 5. Nov. 1799 eröffneten Anstalt Nachtigalls eine noch ganz neue und gewiß allgemein besprochene Sache, als Ling im J. 1800 sich zum erstenmale dort aufhielt. Bei Lings zweitem Aufenthalt in Kopenhagen bestand in Dänemark schon eine Menge gymnastischer Anstalten, in denen mehrere Tausende junger Leute turnten. Daß Ling diese kennen lernte, hat Rothstein, auf dessen Darstellung (Lings System I. Einleit. insbes. S. XLIV.) wir hier angewiesen sind, mehr angedeutet als ausgesprochen; es ist aber auch ohne positive Nachricht evident. Gleichzeitig lernte Ling damals mit größtem Eifer von zwei französischen Emigranten die Fechtkunst, in der er bald große Meisterschaft erlangte. In dieser Zeit gieng der Gedanke in ihm auf, der von nun an sein Leben bestimmte. Glühende Liebe zu seinem nordischen Vaterlande, kühner Schwung dichterischer Phantasie und ein Hang zu autodidaktischem Philosophiren waren genug Elemente der Begeisterung, um ihn den kühnen Plan fassen zu lassen, durch ein großartiges System der Leibesübungen im Geist der Hellenen die Heldenkraft des alten Nordens wieder zu erwecken und auf Schwedens Boden ein neues, echtes „Mannheim“ entstehen zu lassen. Hat Ling von GutsMuths*) den Geist der Einfachheit, das Streben nach harmonischer, vollendeter Menschenbildung und die Forderung einer rationellen Basis für die Uebungen entnommen, so ist er dagegen im kühnen Flug seiner Phantasie und dem schroff gefaßten Patriotismus unserem Jahn vergleichbar, der auch die Wiedergeburt Deutschlands in Angriff nahm, während GutsMuths dergleichen Folgen höchstens von einer fernen Zukunft erwartete.

Mit solchen Plänen kehrte Ling in sein Vaterland zurück, wo er im J. 1805 zu Lund akademischer Fechtmeister wurde.

Bei dem kühnen Unternehmen, die Leibesübungen sofort zur Volkssache und zum Quell der Neubelebung nordischer Heldenkraft im Bunde mit Bildung und Anmuth zu machen, konnte er sich nicht verhehlen, daß dazu eine Grundlage gehörte, wie sie durch bloß praktische Beschäftigung mit der Sache nicht gewonnen werden konnte. Er warf sich daher mit der größten Ausdauer auf anatomische und physiologische Studien und verfiel dann darauf, diesen eigene Beobachtungen über die Wirkung der gymnastischen Bewegungen auf den Körper hinzuzufügen. Hiebei gerieth er, wie es bei dem begeisterten Autodidakten natürlich war, in ein Gewebe unbegründeter Hypothesen, die er durch eine höchst schwerfällige und scholastische Metaphysik**) zusammen hielt. Da sich der Schatz

*) Die Aehnlichkeit der Lingschen Grundidee, wenn man diese ihrer medicinischen und metaphysischen Hüllen entkleidet, mit dem Gesichtspunct, aus welchem GutsMuths ursprünglich die Sache angriff, ist schlagend, vgl. Kloß N. Jahrb. IV. 4, S. 260.

**) Die dynamistische und vitalistische Tendenz derselben stellt die Anhänger Lings von vornherein mit der strengeren Wissenschaft in Opposition, daher man sich nicht wundern darf, einen Hauptvertreter der schwedischen Gymnastik zugleich auf das „Od“ schwören zu sehen. Da übri-

vermeintlicher Wahrheiten bei einem solchen Verfahren bekanntlich mit unglaublicher Leichtigkeit häuft, so konnte Ling bald mit einem vollständigen System medicinischer Gymnastik auftreten, das mehr und mehr — man möchte im Hinblick auf den Ausgangspunct sagen unwillkürlich — zum Mittelpunct seiner Thätigkeit wurde. Nun stellte er, selbst für die pädagogische Gymnastik, als Regel auf, keine gymnastische Bewegungsform vornehmen zu lassen, deren Wirkung dem Lehrer nicht ganz genau bekannt sei. Da aber als die zu erkennende Wirkung nicht nur die physiologische, sondern selbst die psychologische Folge einer Bewegungsform nach Ling mit in Betracht zu ziehen ist, so sieht jeder, der mit dem Wesen wissenschaftlicher Forschung sich auch nur einigermaßen vertraut gemacht, daß von diesem Standpuncte aus kein Rückweg zur Praxis mehr möglich ist. (Einen gelinden Anfang der Consequenzen desselben findet man dargestellt N. J. II. H. 4, S. 332.) Die pädagogische Gymnastik muß aufs äußerste verkrüppeln und ist streng genommen gar nicht denkbar, wenn sie warten soll, bis eine zu ihrer Grundlage erforderlich erachtete exacte Wissenschaft fertig ist. Hinsichtlich der medicinischen Gymnastik ist es freilich anders. Denn wenn auch nur von einer einzigen Bewegung irgend eine specifische, das Normalverhalten störende Wirkung erkannt ist, so kann dieselbe unter Umständen therapeutisch verwendet werden. Es steht gegenwärtig für dieses letztere Gebiet hinlänglich fest, daß die Anregung Lings viel gutes gebracht hat und daß namentlich seine Einführung der halbactiven und der passiven Bewegungen in die Heilgymnastik eine fruchtbare Neuerung war, daß aber der ganze Apparat von Recepten mit Hackungen, Klatschungen, Rollungen, Punctirungen u. s. w. im einzelnen nicht mehr wissenschaftlichen Grund hat, als irgend eine jener zahlreich und immer neu auftauchenden Modecuren.*)

Immerhin gab der medicinische Standpunct der Sache Lings schon deshalb einen bedeutenden Halt, weil die vornehme Welt und die große Masse den Arzt nun einmal unter allen Umständen über den Schulmeister stellt und das Gebiet der Heilung weit höher schätzt, als das der Erziehung. Nachdem Ling von 1805—1812 als akademischer Fechtmeister in Lund sein System entwickelt und zur Anerkennung gebracht hatte, siedelte er 1813 nach Stockholm über und erlangte durch wiederholte Eingaben die Errichtung eines Centralinstitutes für Gymnastik, das anfangs höchst dürftig vom Staate unterstützt wurde. Von Schritt zu Schritt stieg nun Ling, dessen bedeutende Persönlichkeit ihm den Umgang mit den gebildetsten Kreisen der Hauptstadt sicherte, in der allgemeinen Achtung, und mit ihm die Sache der Leibesübungen. Sein Ruf verbreitete sich bald auch über die Grenzen Schwedens hinaus. In Deutschland machte Prof. Maßmann schon 1830 auf ihn aufmerksam; doch dauerte es noch etwa 15 Jahre, bis infolge mehrerer Reiseberichte, worunter einer des Hauptmanns Hugo Rothstein, das Interesse für die eigenthümliche Erscheinung sich allgemein verbreitete; also etwa gleichzeitig mit der größeren Ausdehnung des Beifalls, welchen Spieß und seine Turnweise fanden. Rothstein wurde demnächst von der preußischen Regierung nach Stockholm geschickt, um im dortigen Centralinstitut einen Cursus durchzumachen. Hier lebte derselbe sich in das System Lings, der schon 1839 gestorben war, dermaßen ein, daß er sich bald nicht nur für Deutschland, sondern selbst für Schweden mit als Hauptträger des Systems betrachten konnte. So schrieb er denn auch ein fünfbändiges Werk über „die Gymnastik, nach dem System des Schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling", während Lings eigene Schriften in Maßmanns Uebersetzung nur ein dünnes Octav-

gens Lings Philosophie gleich unwichtig ist für die Geschichte der Philosophie wie für die der Leibesübungen, so können wir uns einer Darstellung derselben füglich enthalten.

*) Die schwedische Gymnastik geradezu als Charlatanerie zu bezeichnen (vgl. Bock, Buch vom gesunden und kranken Menschen. 2. Aufl. S. 412), ist schon deshalb unbillig, weil auch sonst die wissenschaftliche Begründung therapeutischer Methoden nur auf wenigen Gebieten ganz stichhaltig ist.

bändchen ausmachen.*) In Rothsteins Werk ist nur selten zu unterscheiden, was, mit Ausnahme der leitenden Grundgedanken, von Ling selbst herrührt; im übrigen enthält es Fragmente aus allen möglichen mit der Anthropologie in irgend einem Zusammenhange stehenden Wissenschaften und nur zu viel bittere Polemik gegen die deutsche Turnkunst.

Bildet das Werk Rothsteins schon durch diesen Charakter einen eigenthümlichen Gegensatz gegen die Spießsche Turnlehre, so tritt derselbe doch dem Princip nach ganz vorzüglich auf dem Boden der pädagogischen Gymnastik hervor, welche neben der Wehrgymnastik, Heilgymnastik und der ästhetischen Gymnastik nur einen einzelnen Zweig des Ling-Rothsteinschen Systemes bildet. Stellt Spieß die Einordnung der Leibesübungen in den Organismus der Schule an die Spitze seines ganzen Strebens, so steht Rothsteins Gymnast in voller Selbständigkeit da und bildet Geist und Leib seines Zöglings nach eigenem Ermessen; die „pädagogische Gymnastik“ ist für Erwachsene ebenso gültig, wie für Kinder; denn der Gymnast steht als Menschenbildner über jedem Gesunden, wie der Arzt über dem Kranken. Geht Spieß, z. B. im ersten Bande seines Turnbuchs, fast mit ängstlicher Sorgfalt auf die Kindesnatur ein, so ist bei Rothstein von solcher Rücksicht keine Rede. Verlangt dagegen Rothstein eine stricte Beachtung der Individualität in psychologischer und physiologischer Hinsicht, so tritt bei Spieß diese Seite sehr in den Hintergrund. Bei diesem sind die Ordnungsübungen der wichtigste Stoff, die bei Rothstein unter dem Namen der taktogymnastischen Uebungen nur als ein kümmerliches, unorganisches Anhängsel an das System erscheinen.

Ein Vorzug der Lingschen Theorie ist die Hervorhebung des Grundsatzes der Einfachheit und Natürlichkeit der Uebungen, den Spieß in der Turnlehre mehrfach verletzt; Rothstein betont ihn mit Recht bei jeder Gelegenheit. In der Praxis sieht es hier freilich anders aus. Spieß traf mit dem Instinct des Genies das Gute und Belebende; die schwedische Schule hat bisher in keinem Vertreter etwas ähnliches aufzuweisen. Das schärfste Licht übrigens fällt auf den Gegensatz zwischen dem Spießschen Turnen und der schwedischen Gymnastik, wenn man die geistige Seite des Turnunterrichtes ins Auge faßt. Beide Systeme betonen diese, beide wollen sie vorzüglich pflegen, aber von wie verschiedenen Gesichtspuncten gehen sie dabei aus! Folgende Stelle aus Rothsteins „System“ (II. S. 18) möge hiefür Zeugnis ablegen. „Es wurde oben bemerkt, daß beziehungsweise auch psychische Einwirkungen zu den specifisch gymnastischen Mitteln gehören können; insofern nämlich, als sie unter directer Vermittelung der Leibesbewegungen verwendet werden, so daß in nächster Instanz doch wieder auch in dieser Hinsicht die Leibesbewegungen sich als die eigentlichen Mittel geltend machen. Daß dies nun in einem sehr ausgedehnten Maße der Fall sein kann, in einem viel ausgedehnteren, als es vielleicht manchem möglich scheinen möchte, ist in der innigen Wechselbeziehung des Physischen und Psychischen unseres Organismus begründet. Der rationelle Gymnast, diese Wechselbeziehung nicht nur so obenhin und im allgemeinen kennend, sondern sie auch bis in die Wirksamkeiten der unterschiedenen Leibes- und Seelenorgane verfolgend, ist daher auch im Stande, auf die mannigfachste Weise und dem Ziel und Bedürfnis entsprechend durch die Bewegungen, die er anordnet und ausüben läßt, psychisch bildend auf den Uebenden einzuwirken.“ — Rothstein giebt zu, daß der pädagogische Gymnast zugleich in ähnlicher Weise, „wie der Mathematiker und der Sprachmeister in der Schule“, auch Erzieher im allgemeinen Sinne des Wortes sein solle, befürchtet aber, daß die durch Leibesbewegung

*) Nach Rothsteins Andeutungen (I, XLVIII) ruht Lings Hauptarbeit in einer handschriftlichen Sammlung von Beobachtungen und Erfahrungen, mit deren Herausgabe die Erben aus etwas mysteriösen Gründen zögern. Kann man auch von Lings Methode nicht eben viel Gewinn für die Wissenschaft erwarten, so könnten doch so eingehende langjährige Beobachtungen auf Puncte führen, die eine genauere wissenschaftliche Bearbeitung lohnen möchten.

vermittelte psychische Wirkung der Gymnastik selbst durch das Uebermaß anderweitiger erzieherischer Einwirkung in den Hintergrund gedrängt werden möchte: ein ahnungsloses Vorübergehen an dem Punct, in welchem Spieß seine Stärke hat; wobei man denn freilich bedenken muß, daß Rothstein von Fach nicht Erzieher ist.

Was nun die praktischen Folgen auf dem Gebiet der Schule betrifft, so herrscht im ganzen an den Gymnasien noch das Jahnsche Turnen, an der Volksschule gewinnt das schwedische System hie und da Boden. Gleichzeitig aber sind nicht nur manche Lehrer, sondern namentlich auch die Behörden von der allgemeinen Vorliebe für das Turnen nach Spieß ergriffen, und diese wünschen daher nichts sehnlicher, als daß die entgegenstehenden Grundsätze zu einer Vermittlung kommen möchten. Bis diese aber durch eine originelle Neuschöpfung gefunden wird, mag es immerhin geschehen, daß die deutsche Turnkunst, als der lebenskräftige Stamm, sich durch Berücksichtigung dessen, was Ling gewollt hat, in einigen wesentlichen Puncten läutere und stärke. Diese sind vor allen Dingen das Princip der Auswahl der Uebungen nach physiologischen, ethischen und ästhetischen Grundsätzen, mit möglichster Beschränkung auf das Einfache im Sinne der hellenischen Gymnastik; ferner die Forderung anatomischer und physiologischer Kenntnisse auf Seiten der Turnlehrer, mit der bestimmten Schranke jedoch, daß der Lehrer diese Kenntnisse nur als ein bescheidenes Hülfsmittel zum besseren Verständnis der Uebungen und als einen von seinem Bildungsstandpunct geforderten Einblick in die Natur dessen, was er treibt, betrachte.

Für die kräftige Anregung dieser Elemente mögen wir immerhin den Schweden Dank wissen, wenn auch das deutsche Turnen, wie wir oben gezeigt haben, zu ihnen so gut wie zu allen übrigen Elementen der Gymnastik, die ersten Keime gespendet hat*).

Der aus der geschichtlichen Betrachtung sich ergebende Standpunct für das Turnen der Gegenwart wird unter den bekannteren Lehrern wohl am vollständigsten von M. Kloß vertreten, der als Director der Central-Turnanstalt in Dresden, als Herausgeber der neuen Jahrbücher für die Turnkunst und durch seine zahlreichen Schriften einen wohlbegründeten Einfluß auf die Entwicklung der Leibesübungen gewonnen hat. Kloß ist nur noch zu sehr Eklektiker, um für die Fortführung des Turnens nach Spieß eine Epoche zu bezeichnen, die uns hier ein näheres Eingehen auf seine Auffassung der Leibesübungen nöthig machte.

Wir kommen nun zu denjenigen Fragen, welche für die Gegenwart eine erhöhte Bedeutung gewonnen haben, ohne schon zu einem geregelten Abschluß gekommen zu sein, und die daher einer besonderen Behandlung bedürfen. Hieher zählen wir das Mädchenturnen, das Turnen in der Volksschule und endlich das Verhältnis des Turnens zum Wehrsystem.

Wenn man sich an den Begriff der Leibesübungen hält, welchen wir unserer Abhandlung vorangestellt haben, daß sie nämlich zur Darstellung vollendeter Menschlichkeit in Vergeistigung des Leibes dienen sollen, so versteht sich ihre unbedingte Allgemeinheit im Prinzip von selbst. Die materiellen Schwierigkeiten, welche sich der Verwirklichung der Idee für die Masse des Volkes noch entgegenstellen, fallen für das weibliche Geschlecht der höheren Stände, um die es sich beim Mädchenturnen zunächst handelt, größtentheils hinweg. Das Christenthum erst hat die Schranke gebrochen, welche sich in der alten Welt der Heranbildung des weiblichen Geschlechtes zur vollen freien Menschlichkeit entgegenstellte. In der erlösten Welt soll das Weib an seine eigene Sphäre nur durch sein eigenes Wesen gebunden erscheinen, nicht durch sklavische Unterordnung, noch durch eine erkünstelte Schwäche. Die gesunde Entwicklung seines ganzen Wesens ist aber an dieselben organischen Gesetze gebunden, wie beim Manne;

*) Es genügte uns, die Grundsätze darzulegen, nach welchen der Systemstreit zu beurtheilen ist. Im übrigen vergleiche man die beiden Denkschriften des Berliner Turnraths (1860 u. 61) und die Cölner Petition 1861) mit den Entgegnungen Kaisers (1861) u. Rothsteins (1862).

auch beim Weibe gelangt der persönliche Geist zur reinen, freien Darstellung seines Wesens im Aeußeren nur durch bewältigende Unterwerfung des Leibes.

Bezeichnend ist, daß bei den Hellenen die gymnastische Ausbildung der Mädchen gerade bei dem Stamme ziemlich allgemein ist, der zugleich dem weiblichen Geschlechte in der Familie eine freiere, würdigere Stellung gab, bei dem dorischen, und vorzüglich bei den Spartanern. Daß in der christlichen Welt die Leibesübungen für das weibliche Geschlecht erst so spät auftreten, ist nur eine natürliche Folge jener großen Aufgabe des Christenthums, die wir in der Einleitung berührt haben: zunächst zu scheiden zwischen Geist und Fleisch, damit es sich zeige, wo die Herrschaft sei. Bald schon, kaum ein halbes Jahrhundert, nachdem die Leibesübungen überhaupt wieder auftreten, begann man in weitern Kreisen damit, sie auf das weibliche Geschlecht auszudehnen. Daß man hiebei fast lediglich von diätetischen Gesichtspuncten ausgieng, darf uns nicht irre machen. Denn immer hat man zu unterscheiden zwischen den wahren innern Gründen großer menschheitlicher Entwicklungen, die oft lediglich im verborgenen wirken und erst der Zukunft klar werden, und jenen Motiven menschlicher Neuerungen, welche beim Einzelnen wie bei einer ganzen Zeit auf der Oberfläche des Bewußtseins liegen. Hiermit soll die Wichtigkeit der diätetischen Seite nicht geläugnet werden; eben ihre Wichtigkeit berechtigt sie, im Bewußtsein der Zeitgenossen, die noch ungleich wichtigere ethische Seite zu vertreten.

GutsMuths schon zieht die Ausdehnung der Leibesübungen auf das weibliche Geschlecht in Betracht, und indem er erklärt, die Gegengründe für überwiegend zu halten, redet er ihnen doch im Grunde das Wort, nicht etwa aus Mangel an Aufrichtigkeit, sondern weil er seine Gymnastik für Mädchen unzweckmäßig fand und eine geeignetere höchstens ahnte. „So sehr ich überzeugt bin", sagt er, „daß ein förmlicher gymnastischer Cursus, wie ich ihn bisher angegeben habe, für die weibliche Jugend nicht sein könne, ebenso klar ist es mir und gewiß Tausenden, daß die physische Erziehung des Weibes in den gebildeten und höheren Ständen ebensowohl ein Extrem ist, als es selbst die spartanische Weibererziehung für uns immer sein könnte." Jahn erklärt schon bestimmter, daß die Leibesübungen auch von Mädchenschulen nicht ausgeschlossen bleiben und nur mäßig und weiblich getrieben werden müßen. Jedenfalls dachte er also schon an einen förmlichen gymnastischen Cursus. Einen solchen zu schaffen, dazu gebrach Jahn freilich Zeit und Veranlassung, vielleicht auch Neigung. War doch die Erweckung ernster, thatkräftiger Männlichkeit so recht der Mittelpunct seines Wirkens und Strebens. Die ersten praktischen Versuche im Turnunterricht für Mädchen verlieren sich in die Kreise der Privaterziehung oder tauchen in Verbindung mit Tanzunterricht und orthopädischen Versuchen auf. Clias gab in London mehreren Damen Unterricht in den Leibesübungen (Vögeli, Leibesüb. XV.) und legte die dabei gemachten Erfahrungen seiner Kallisthenie, einer Schrift dürftigen Inhalts, zu Grunde. Mehr leistete Werner, dessen oben bezeichnete eigenthümliche Richtung sich für die Anwendung des Unterrichtes auf Mädchen besonders zu eignen schien. In weit höherem Grade gilt dies jedoch von Spieß, den man für das Mädchenturnen als Grundleger und Erfinder einer mustergültigen Betriebsweise zu betrachten hat. Schon von vorn herein war die Spießsche Turnweise in fast allen ihren Eigenthümlichkeiten der Anwendung auf Mädchen günstig. Das Vorwalten der Frei- und Ordnungsübungen mit natürlicher Stützung auf dem ebenen Boden, die beständige directe Leitung der Schaar durch den Lehrer, die Ausschließung übermäßiger Anstrengung und halsbrechender Wagestücke, die leichte, geregelte Leitung, das Anziehende der Mannigfaltigkeit in geistreichem Wechsel der Bewegungsformen: alles das sind ganz nothwendige Stücke für das Mädchenturnen, während für Knaben die unterscheidenden Elemente der Jahnschen Turnweise ihre Berechtigung nicht völlig verloren haben. Rechnet man hiezu die echt pädagogische Behandlung, die würdevolle Freundlichkeit und ernste Sorgfalt, welche Spieß im Unterricht auszeichneten, so kann man in ihm wohl das Ideal

eines Turnlehrers für Mädchen erblicken. Hier hat denn auch das rhythmisch-musikalische Talent dieses Mannes den wahren Schauplatz seiner Triumphe gehabt, indem Spieß das Band zwischen Tanz und Turnen wieder herstellte und so auch dem ersteren wieder eine ethische Grundlage gab, auf der die Pädagogik der Gegenwart sicher weiter bauen kann.

Fast ganz im Anschluß an Spieß hat dann auch Kloß das Mädchenturnen in seinem ausführlichen Werke „Die weibliche Turnkunst“, Leipzig 1855, behandelt; da es jedoch in seinem Plane lag, auch für die physische Erziehung in Familien und für individuelle Behandlung schwächlicher Kinder durch Lehrer und Erzieherinnen ausreichenden Rath zu geben, so nahm er in dieses Werk ein ziemlich ausgedehntes Material aus der Anatomie, Physiologie und Pathologie auf, welches sich vielfach an die Heilgymnastik anlehnt. Seinen eklektischen Standpunct, der hier deutlich hervortritt, haben wir oben bezeichnet. Ein besonderes Verdienst erwirbt sich Kloß um die Sache des Mädchenturnens durch die Ausbildung von Turnlehrerinnen, welche, so weit man nach den mehrfachen Mittheilungen der N. J. schließen kann, von ihm nach den richtigsten Grundsätzen unterwiesen werden.

Ob der Turnunterricht für Mädchen besser von Lehrern oder Lehrerinnen ertheilt werde, läßt sich nicht ohne nähere Bestimmungen einigermaßen entscheiden. Denkt man an eine Persönlichkeit wie Spieß, so wird man leicht zugeben, daß eine auch nur annähernd ähnliche Erscheinung unter Lehrerinnen nicht leicht zu erwarten sei. Auf solche Fülle der Anregung, Genialität in Beherrschung des Stoffes, Genauigkeit und Sicherheit in der Entfaltung auch schwieriger Ordnungsübungen müßte also bei der Anstellung von Lehrerinnen verzichtet werden. Vergegenwärtigt man sich aber, daß an den meisten Orten der Turnunterricht ohnehin höchstens nach Spießschem System, kaum aber im echten Geist dieses Mannes, geschweige denn in einer ihm nahe kommenden Vollendung ertheilt werden könnte, so wird der Nachtheil schon geringer erscheinen, wenn man der gewöhnlichen Leistung eines Lehrers die etwas minder feste und sichere, aber vielleicht feinere der Lehrerin vorzieht. Auch die Kenntnis des Körperbaues, des Muskelapparates und des Verhältnisses der Bewegungen zu den innern Theilen, mit einem Worte, die gesammte, anatomisch-physiologische Vorbildung wird bei der Turnlehrerin, wenn auch die Ausbildungscurse hierauf Rücksicht nehmen, doch nicht so gründlich sein können, wie bei einem Lehrer; dafür aber dürfte das natürliche Gefühl der Lehrerin manchen Wink über Zweckmäßigkeit oder Unzweckmäßigkeit einer Bewegungsform geben, wo der Lehrer auch bei guten Kenntnissen fehl geht oder zu zaghaft ist. Nun ist es aber auch für Mädchen viel wichtiger als für Knaben, daß der Unterricht im Turnen in den ganzen Organismus der Schule oder Erziehungsanstalt eingefügt und von solchen Personen gegeben werde, die auch sonst in einer möglichst engen gemüthlichen Beziehung zu den Kindern stehen; eine Forderung, welcher meist leicht wird genügt werden können, da ein Saal von mäßiger Größe für die wichtigsten Theile des Mädchenturnens völlig ausreicht. Die Kinder in größere, der Familie wie der Schule gleich fremde Turnanstalten zu schicken, bleibt ein Nothbehelf, selbst wenn der Unterricht in solchen Anstalten vortrefflich ertheilt wird.

Bei alledem wird an größeren Schulen der Unterricht sehr häufig mit Vortheil einem tüchtigen Lehrer übergeben werden können, wo möglich einem solchen, der auch sonst an der Anstalt unterrichtet. Sehr zu wünschen bleibt in diesem Falle, daß demselben eine Lehrerin als Gehülfin zur Seite stehe. Jedenfalls wird die Ausbildung von Lehrerinnen, sei es eine leichtere zum Unterstützungsgeschäft, sei es eine gründlichere zum selbständigen Betriebe, für die Sache des Mädchenturnens von entscheidender Wichtigkeit sein. Werden erst überall weibliche Lehrkräfte gewonnen sein, so wird in ernste Erwägung gezogen werden können, ob nicht ein großer Theil der jetzt wohl aus Schicklichkeitsrücksichten als unstatthaft bezeichneten Uebungen in Verbindung mit einer geeignet modificirten Kleidung und passend reducirter Ausführung doch zur Anwen-

dung kommen dürfe. Besonders haben wir hiebei die aus anatomisch-physiologischen Gründen für Mädchen sogar vorzüglich wichtigen Beinübungen im Auge, die nach Vorgang von Spieß meist von den Lehrern als unstatthaft bezeichnet werden *). Daß die Bekleidung der Mädchen beim Turnen in keinem Falle eng und drückend sein darf, versteht sich von selbst; im übrigen hat sich der Gebrauch in diesem Puncte erst noch zu regeln. Von Leibesübungen, welche nicht in den engern Kreis des Turnens fallen, wird das Fechten nach Jahns Vorgang begreiflicherweise einstimmig verworfen; Schwimmen und Schlittschuhlaufen dagegen meist warm empfohlen. Eine erhöhte Bedeutung für Mädchen haben jedenfalls gute Bewegungsspiele; denn während der Knabe auf freiem Boden in Wald und Feld durch volle Ausübung seiner Kräfte in Kampf und Wetteifer leicht sich unterhält, muß beim Mädchen im allgemeinen das Spiel selbst nach Regel und Sitte gewählter sein (vgl. Kloß, weibl. Turnkunst §§ 48—50).

Wenn das Turnen in der Volksschule, lange Zeit von begeisterten Turnlehrern als unerreichbares Ideal betrachtet, neuerdings ins Leben zu treten beginnt, so ist dies Umständen zu danken, welche nicht lediglich auf pädagogischem Gebiete liegen. Schon die Thatsache, daß es, wie ein Blick in die hieher gehörige Literatur zeigen kann, vornehmlich in der Schweiz und in Preußen gepflegt wird, zeigt den Zusammenhang mit dem Wehrsystem an. Im J. 1860 wurde die Einführung des Turnens in die Volksschulen des Kantons Zürich, woselbst seit längerer Zeit am Seminar Turnunterricht ertheilt wurde, energisch in Angriff genommen, indem besondere Unterrichtscurse für Volksschullehrer eröffnet wurden. In demselben Jahre erließ der Minister der geistlichen Angelegenheiten in Preußen unterm 26. Mai eine Verfügung an sämmtliche Regierungen, in welcher dieselben aufgefordert werden, die allgemeine Einführung des Turnens auch an den Elementarschulen nach Kräften zu fördern. In dieser Verfügung heißt es unter anderem: „Der gymnastische Unterricht, wie dessen Ertheilung in der Central-Turnanstalt gelehrt wird, steht in engem Zusammenhang mit dem gegenwärtig in der Königlichen Armee zur Anwendung gebrachten System der militärischen Ausbildung des Soldaten. Es muß also Werth darauf gelegt werden, daß, abgesehen von der Bedeutung des Turnens in pädagogischer und körperlicher Beziehung, die Möglichkeit geboten ist, durch den richtigen Betrieb der gymnastischen Uebungen in der Schule unmittelbar die Wehrhaftmachung des Volkes fördern zu können." — Auch ein Commissionsbericht der württembergischen Kammer der Abgeordneten vom 16. Mai 1861 stellt die Frage nach der Beziehung der gymnastischen Uebungen zu den kriegerischen in engen Zusammenhang mit der Sache des Volksschulturnens, verwahrt sich jedoch, indem er die Beförderung des letzteren der Regierung empfiehlt, gegen die Einführung von Exercirübungen. Wie man auch über diese denke, so steht jedenfalls so viel fest, daß nur durch das Ziel der Erhöhung der Wehrtüchtigkeit schon in unserer Zeit dem Volksschulturnen Bahn gebrochen werden kann.

Wie wollen nun zunächst die Frage der Wehrtüchtigkeit nur als den Hebel zur Durchführung des Volksschulturnens betrachten und die Aufgabe des letztern in freier Weise erörtern, und sodann auf jene besonders wichtige Zeitfrage, das Verhältnis des Turnens zur Wehrhaftigkeit des Volkes, auch mit Berücksichtigung der höhern Schulen, eingehen. Für die meisten Gegenden Deutschlands wird für die Einführung des Turnunterrichtes zwischen Elementar- und Mittelschulen der Städte und zwischen

*) Man vergleiche z. B. die Turnbuch I. S. 125 ff. behandelten, durchweg mit Sternchen bezeichneten Uebungen mit den Bemerkungen in Schrebers ärztl. Zimmer-Gymnastik S. 62 ff. Daß übrigens auch Spieß eine freiere Auffassung hatte, zeigen Bemerkungen wie Turnl. II. 153, wonach er selbst die sonst am allgemeinsten verworfenen Spreizübungen in kleineren Winkeln für zulässig hält. Sehr zu bedauern bleibt es, daß Spieß seine Absicht, das Mädchenturnen besonders zu behandeln, nicht mehr hat ausführen können. (Sehr beachtenswerthe Winke für die Behandlung des Mädchenturnens im ganzen enthält Klumpp, GutsMuths Gymn. S. 396 ff.)

Dorfschulen wohl zu unterscheiden sein. Bei letzteren wird es genügen, den Unterricht auf die Knaben zu beschränken und die Mädchen zunächst etwa nur gelegentlich bei Schulfesten und der Vorbereitung dazu, oder bei sonstigen passenden Gelegenheiten zu einigen leichten Ordnungsübungen heranzuziehen. Die Knaben müßen im Gehen und Stehen, Laufen und Springen, Klettern und Balanciren, vor allem aber auch in den einfachsten Ordnungsübungen unterwiesen werden. Die Freiübungen, insoweit dieselben in abstracten Arm- und Beinthätigkeiten, Rumpfbeugen und Drehen und dergleichen bestehen, werden meist schon mit Rücksicht auf den praktischen Sinn des Landvolks, der auf das Nächste bedacht ist, zurücktreten müßen; ebenso die meisten Gerüstübungen, obwohl es bei der großen Einfachheit und Volksthümlichkeit von Reck und Barren möglich wäre, daß diese Geräthe sich früher oder später auch auf dem Lande einbürgerten. Der Schwebebaum zu Balancirübungen wäre das kostspieligste Gerüst, denn eine einfache Kletterstange läßt sich allenthalben leicht anbringen. Man fürchte nicht, daß Uebungen auf dem Schwebebaum oder einem beweglichen Balken dem Landvolk ähnlichen Anstoß gäben, wie ein seiltänzerhaftes Umschwingen am Reck oder ein scheinbar zweckloses Springen und Rumpfdrehen; denn gerade bei dieser Uebung wird alten gedienten Männern der Nutzen in Beziehung auf möglichen Gebrauch im Kriege schon klar werden. Wie leicht kommt man nicht schon bei einer gewöhnlichen Felddienstübung dazu, gelegentlich einen Bach auf der Kante einer einfachen Schleuse, auf wenigen hervorragenden Steinen oder einem ungenügend befestigten Baumstamm zu passiren! Ganz dieselbe natürliche Einsicht spricht für Laufen und Springen. Eine Vorrichtung zum Hochsprung läßt sich im Nothfalle mit einigen Bohnenstangen leicht herstellen; doch ist der Sprung in die Weite und über feste Gegenstände, wozu sich oft Eigenthümlichkeiten der Bodenverhältnisse werden benutzen lassen, von größerer Wichtigkeit. Wo irgend möglich, wäre auch der unterstützte Sprung zu üben, und zwar nicht das unpraktische Bockspringen, sondern ein tüchtiger Flankensprung über einen Zaun, ein schulterhohes Sprungreck oder auch über eine niedrige Mauer. Von ganz vorzüglicher Wichtigkeit aber ist der Lauf, und zwar sowohl der Schnelllauf, als auch besonders der Dauerlauf; ersterer einzeln oder paarweise, zuweilen von mehreren in die Wette, letzterer von ganzen Abtheilungen gleichzeitig zu üben. Für die Ordnungsübungen muß zum mindesten ein möglichstes Anlehnen an das Exercirreglement des betreffenden Staates dringend empfohlen werden, wenn auch das Spießsche System im Princip als Grundlage festgehalten würde.

Wenn in diesem System von Uebungen Einfachheit mit Gründlichkeit und Lebendigkeit, Mäßigung mit dem gerechtfertigten Streben nach bedeutenden Leistungen bei den älteren Schülern verbunden wird, so kann aus solchem Turnen vielleicht mit der Zeit ein Volksturnen im wahren Sinne des Wortes hervorgehen, und es wird sich schwerlich ein Kreis von Uebungen finden lassen, der gerade für den Landbewohner so geeignet wäre, ihn edlerer Menschenbildung entgegenzuführen, die Vortheile seiner gesunden Lebensweise zu erhöhen, die Nachtheile seiner meist einseitigen Beschäftigung auszugleichen: denn die rohe Kraft, die zähe Ausdauer übt er hinlänglich; Gewandtheit, Schnelligkeit, Feinheit, Elasticität des ganzen Wesens können jene Uebungen ihm verleihen. Man darf nur den Gebirgsbewohner betrachten, den die Natur seines Landes an Sprung und Schwung, an Klimmen und Schweben gewöhnt, um sich zu überzeugen, daß eine Veredlung des Lebens und seiner Bewegungen auch mit bäuerlicher Beschäftigung vereinbar ist.

Auf dem Lande können die Uebungen bei der Abhärtung der Jugend gegen Wind und Wetter und der Leichtigkeit brauchbares Terrain zu finden im Freien gehalten werden; in der Stadt dagegen tritt gleich die Forderung eines bedeckten Locales als die erste Bedingung eines gedeihlichen Uebungsbetriebes hervor. Haben jedoch Schulen gute, abgeschlossene Spielplätze mit festem Boden, von nicht zu viel Bäumen unterbrochen, so ist ein Nothbehelf möglich. Freiübungen auf der Stelle, bestehend in tak-

mäßigen Arm-, Bein-, Rumpfbewegungen können allenfalls in den Schulzimmern selbst oder in geräumigen Gängen vorgenommen werden. Man kann dann bei gutem Wetter draußen Ordnungsübungen, Laufen und Springen, mit den älteren Schülern auch einige Geräthübungen vornehmen, bei schlechtem Wetter in Zimmern und Gängen jene Freiübungen. Wo irgend möglich, ist jedoch ein bedecktes Local zu gewinnen. Ehe man auf ein solches verzichtet, verzichte man lieber auf die Spießsche Forderung, daß das Local unmittelbar bei der Schule liegen müße. In mittleren und größeren Städten ist es ohnehin schon gewöhnlich, daß mehrere Schulen ein und dasselbe Local benutzen, welches vielleicht gleichzeitig auch noch einem Turnvereine dient oder für Privatunterricht benützt wird. Es ist jedoch kein Local für den Unterricht in der Volksschule brauchbar, welches nicht einen hinlänglichen, von Gerüsten freien Raum für Ordnungsübungen enthält. Denn diese müßen in der städtischen Volksschule, namentlich auf den unteren Stufen, das tägliche Brod sein, und es kann für sie, wie für den ganzen Uebungsbetrieb auf dieser Stufe kein besserer Grund gelegt werden, als der, welchen Spieß im ersten Theile seines Turnbuches für Schulen gelegt hat. Gerade für die in ihrer großen Masse so leicht der Ausartung in Zuchtlosigkeit und regelloses Wesen ausgesetzte Stadtjugend müßen die Spießschen Frei- und Ordnungsübungen, in ihrer Verbindung mit dem rhythmisch musikalischen Elemente, ein Erziehungsmittel von unschätzbarer Wichtigkeit abgeben. Ganz unbedenklich können dann auch in Städten die kleineren Mädchen zu einem geregelten Turnunterricht in Spießscher Weise mit herangezogen werden, wobei als Regel angenommen wird, daß für sie, wie für die Schülerinnen höherer Töchterschulen, die gewöhnlichen Lehrer oder Lehrerinnen den Turnunterricht leiten. Hat freilich eine Stadt als Turnlehrer für die verschiedenen Schulen einen tüchtigen Fachmann angestellt, so ist derselbe unbedenklich auch für die Elementarschulen, soweit seine Kräfte reichen, mit zu benützen.

Die Frage, ob der Turnunterricht besser durch Classen oder durch Fachlehrer ertheilt werde, ist wohl überhaupt in dieser Allgemeinheit nicht zu entscheiden, sondern die Wahl bald diesen bald jenen Systemes wird sich nach localen Gründen richten müßen.

Die größeren Mädchen in den Elementarschulen müßte man wohl in den meisten Fällen von den Turnübungen entbinden, die größeren Knaben dagegen wo irgend möglich in einer strengeren und dem heimischen Heerwesen sich annähernden Weise unterrichten, und sie zugleich mit verständiger Mäßigung in die Gerüstübungen einführen. Wie wir uns jene strengere, militärische Weise der Ordnungsübungen denken, das wird sich ergeben, indem wir nun auf das Verhältnis des Turnens zum Wehrsystem näher eingehen.

Der Gesichtspunct, aus welchem wir die Frage betrachten, ist zunächst der, daß in der Erziehung immer die Erziehung die Hauptsache bleiben muß, daß aber auch bis zu einem gewißen Grade von dem ohnehin niemals rein darzustellenden abstracten Ideale zu Gunsten der concreten Aufgaben des staatlichen Lebens abgewichen werden darf. Unsere Aufgabe wird um so glücklicher gelöst sein, je mehr es gelingt, gerade in der Vorbereitung auf den Kriegsdienst ein allgemein pädagogisches Element, und innerhalb der rein erzieherischen Thätigkeit ein dem Wehrsystem dienendes herauszufinden und diese beiden Elemente zu einem neuen, einheitlichen Lebenskeim für den Turnunterricht der männlichen Jugend zu verschmelzen. Wir verwerfen demnach jenen einseitigen Ausgang vom Bedürfnis der Vaterlandsvertheidigung, der sich in einem allgemeinen, vollständig organisirten und vom Turnunterrichte getrennten Cadettenwesen ausspricht. Bekanntlich hat ein solches in der Schweiz tiefe Wurzeln geschlagen und sich dort namentlich in neuerer Zeit auch über das Land und die kleinern Städte vielfach verbreitet. Die in Deutschland herrschenden Vorurtheile, als ob durch die Uniformen und Degen der kleinen Officiere, durch Trommelschall und Pulverknall, flatternde Fahnen und blinkende Gewehre eine übermäßige Eitelkeit geweckt werde, pflegen zum größten Theil bei näherer Kenntnis der Sache zu verschwinden, und was davon übrig bleibt, stellt

sich nicht als ein so großer Schaden heraus, daß er allein alle Vortheile überwiegen müßte. Nach der vieljährigen Erfahrung des Vf. pflegt ein solcher schweizerischer Cadett bei weitem nicht mit dem Hochmuthe auf seine nicht mitexercirenden Genossen herabzusehen, mit welchem etwa ein angehender Gymnasiast auf die bisherigen Gespielen von der Elementarschule blickt. Eben die Volksthümlichkeit und Allgemeinheit der Sache hebt diese Wirkung größtentheils auf. Die Ansicht vollends, daß solches Exerciren nichts nütze, weil den Unterofficieren Rekruten, die früher exercirt hätten, gerade die meiste Noth machten, kann nur oberflächlicher Betrachtung plausibel erscheinen. Bei einem guten Cadettenwesen handelt es sich nicht um Soldatenspielen, sondern um Exercirenlernen und zwar in einem Alter, in welchem der Schüler den Ernst des Waffenwerks mindestens schon ahnen und sich also auch nach der geistigen Seite, wie es in der Schweiz unzweifelhaft der Fall ist, auf die Vaterlandsvertheidigung vorbereiten kann. Verwerflich ist aber, daß ein solches Cadettenwesen sich von den eigentlichen Erziehungszwecken völlig absondert, und, wenn es dieselben beherrscht, den kriegerischen Sinn in einer, vom Standpuncte des Christenthums und der heutigen Civilisation betrachtet, unverantwortlichen Weise steigert*), wenn aber nicht, ein störendes, unorganisches Nebenwerk bleibt, das die Gedanken der Schüler von ihrer nächsten Aufgabe abzieht und der Schule Kräfte nimmt, ohne ihr Kräfte wiederzugeben. Ein fernerer Grund gegen allgemeines Cadettenwesen ist, für einstweilen, der Kostenpunct.

Nicht minder unrichtig ist aber, starr daran festzuhalten, daß das Turnen die rein menschliche Ausbildung der Jugend, ganz abgesehen von jedem Nebenzwecke, zu verfolgen habe. Dies geschieht auch in der That in der geistigen Erziehung gar nicht, weshalb sollte es in der physischen so sein? Wir erziehen mit Rücksicht auf das rein menschliche Ideal für unsere Culturstufe und für unsere Verhältnisse; es kommt nur darauf an, daß die formale Bildung mit solchen Rücksichten, wie es z. B. in dem Lehrplan unserer Gymnasien der Fall ist, organisch verschmolzen sei, damit sie ihr nicht als eine todte Last anhängen. — Berechtigt ist dagegen die Ansicht, daß die Leibesübungen an sich schon, in ihrem in Deutschland herkömmlichen Betrieb, eine wichtige Vorschule für den Kriegsdienst abgeben; nur wird zu untersuchen sein, ob nicht diese Wirkung einer Steigerung fähig, und ob nicht auf der andern Seite auch in den scheinbar rein militärischen Uebungen ein erzieherisches Element zu finden sei, das sich mit jenem wehrhaften Wesen der allgemeinen Turnübungen zu einem Ganzen verschmelzen ließe.

In der That trifft es sich, daß das deutsche Turnen ebendieselben Uebungen um seiner eigenen Vollendung und seiner rein menschlichen Aufgabe willen mehr hervorziehen und pflegen muß, welche auch für die Ausbildung des künftigen Kriegers den höchsten Zweck haben. Reck, Barren und Schwingel werden den einzelnen Mann, der von Jugend auf mit ihnen verkehrt hat, gewandt, kräftig und zu mannigfachem Gebrauch seiner Glieder geschickt machen; allein noch höher steht im Kriege die Fähigkeit, in Sprung und Lauf Bedeutendes zu leisten und gerade diese Gebiete sind es, die unser heutiges Turnen — Jahn war minder einseitig — schon deshalb dringend nöthig hat, um das bedrohte Gleichgewicht zwischen der Ausbildung der oberen und der unteren Gliedmaßen wieder herzustellen. Hiezu kann man den Dauermarsch rechnen, der zwar in den Turnfahrten fort und fort geübt wird, aber nur gar zu oft ohne den rechten Ernst. Für Schulen hat diese Erweiterung nun aber ihren rechten Sitz erst an höheren Classen wegen der stärkeren Anstrengung, die mit solchen Uebungen verbunden ist; die

*) Für die Schweiz wird dieser Vorwurf dadurch gemildert, daß der Gedanke der Defensive im Volksbewußtsein völlig angewurzelt ist; aber was soll man zu den ähnlichen Bestrebungen in Frankreich sagen?

Ordnungsübungen aber, welche einen so trefflichen Uebungsstoff für Kinder abgeben, sind schon im Princip dem Exerciren verwandt; Rothstein und die amtlichen Erlasse in Preußen nennen sie „taktogymnastische Uebungen.“ Worin liegt denn nun der Unterschied, der „Ordnungsübungen“ zu einem so fruchtbaren Unterrichtsmittel macht, während für die taktischen Elemente des Exercirens der zwanzigjährige Recrut eben alt genug sein soll? Vielleicht ist gerade dieser Unterschied das Gebiet, aus welchem eine neue, zweckdienliche Schöpfung hervorwachsen könnte. Betrachten wir einmal die Art, in welcher Spieß das Taktgehen lehrt! Die Kinder lernen zunächst sich in allerlei Verhältnissen aufstellen, auf Befehl mit dem Fuße stampfen und in verschiedenen Bahnen der Führung des Lehrers im gewöhnlichen Gang folgen. Dann wird während des Gehens mit einem Fuße gestampft und darauf hingearbeitet, daß dieses Stampfen gleichmäßig wird und auf Befehl bald mit diesem, bald mit jenem Fuße erfolgt. Hiedurch wird das Gehör geübt und aus dem Taktgefühl so das Taktgehen in kürzester Weise abgeleitet. Bei der militärischen Ausbildung wird, wenigstens in Preußen, das Taktgehen aus dem langsamen Schritt abgeleitet, der seinerseits wieder zuerst genau in seine Elemente zerlegt und mittelst Zählen eingeübt wird. Das Princip des Taktes tritt anfangs hinter dem des genauen, kunstgerechten Ganges zurück; jeder Soldat lernt zuerst allein, dann in kleineren Gruppen, endlich erst in größeren Massen genau nach der vorgeschriebenen Weise gehen. Dabei ist jener langsame Schritt eine gute Schwebeübung und eine, bei straffer Haltung, entschieden anstrengende Bewegung. Diese straffe Haltung aber und das unermüdliche Streben nach schärfster Genauigkeit in der Ausführung des Befohlenen wird erzielt durch eigene Straffheit der Lehrenden; durch die aufs höchste gesteigerte Energie des Befehlwortes, welche unwillkürlich die Nerven ergreift; durch die überwältigende Klarheit, Festigkeit und Einfachheit des Systems; endlich, in geringerem Grade, als Nichtkenner glauben, durch die Furcht vor der Strafe. Diese Furcht aber selbst erscheint wesentlich als Empfindung der Wucht eines unerbittlichen Gesetzes, dessen Nothwendigkeit eingesehen und zugegeben wird. Dadurch kommt es, daß die militärische Strenge, neben der aus Misbrauch der Mittel der Disciplin häufig entstehenden Einschüchterung, an und für sich eine kräftigende Wirkung auf den Charakter übt, die ihr wesentlich zukommt und in der Erfahrung immer hervortritt. Was wir an dem Beispiele des Taktgehens nachgewiesen haben, zeigt sich nicht minder in allen übrigen Puncten und namentlich auch, wenn man die Evolutionen der elementaren Taktik als Ordnungsübungen mit denen des Spießschen Systems, sowohl hinsichtlich des Stoffes, als auch namentlich hinsichtlich der Art der Einübung und Ausführung vergleicht. Spieß läßt den Stoff selbst wirken und führt die Kinder mit psychologischer Ueberlegung, wie unwillkürlich, zum Ziele; während die militärische Ausbildung den Stoff absichtlich dem Subject so schroff als möglich gegenüberstellt und sich lediglich an den Willen wendet, welcher im bewußten Kampfe diesen Stoff zu überwinden hat. Daher hat das Spießsche System leichte, gefällige, unterhaltende Anfänge, aus denen sich allmählich die immer bestimmtere und zuletzt fesselnde Ordnung entwickelt; die militärische Ausbildung beginnt schroff und rauh mit abschreckender Genauigkeit in den ersten Elementen, mit deren Ueberwindung jedoch auch die Schwierigkeit der ganzen Aufgabe im Princip gelöst ist, so daß mit jedem weiteren Fortschritt eine freiere, leichtere Bewegung des Uebenden eintritt. Der Gegensatz beider Systeme hat eine auffallende Aehnlichkeit mit dem der älteren und der neueren Pädagogik; die Principien verhalten sich wie das der Philanthropine zu dem der älteren Gymnasien. Wie dort vorwiegend die unwillkürliche, hier die willkürliche Aufmerksamkeit in Anspruch genommen wird; wie dort der Reiz des vollen Stoffes möglichst bald entwickelt, hier in strenger, fast peinlicher Analyse des Einzelnen lange verweilt wird, so entwickelt auch Spieß den Ernst aus dem Spiel, die Fertigkeit aus der unterhaltenden Beschäftigung und schließt sich der natürlichen Neigung der Kinder an, während das Exerciren dieser Neigung, fast

wie die lateinische Grammatik, entgegentritt und gerade die beständige Spannung der willkürlichen Aufmerksamkeit zum Ausgangspunct nimmt.*)

Es bedarf wohl kaum der Erwähnung, daß hiermit dem Spießschen Turnen nicht das willenbildende Element soll abgesprochen werden, das in ihm ja so sehr hervortritt; überhaupt hat unsere Unterscheidung nur den Sinn, einen specifischen Unterschied nachzuweisen, der auch specifisch verschiedene Wirkungen hervorbringt, nicht aber das eine oder das andere System als verwerflich zu bekämpfen. Die höchste Aufgabe wird sein — wie denn in unserem Schulunterricht längst die Vermittlung des philanthropinischen und des grammatischen Princips angestrebt wird — von den eigenthümlichen Vorzügen jeder Weise gerade da und gerade so weit Vortheil zu ziehen, als es zweckmäßig ist. Wie weit dies der Fall sei, läßt sich immer annähernd bemessen nach dem Grundsatz, die verschiednen auf dieselbe Classe von Kindern angewandten Mittel in möglichste Harmonie zu setzen.

Bevor wir nun eine bestimmte Idee hiezu angeben, müssen wir nunmehr auch die nationalökonomische Seite der Sache in Betracht ziehen. Daß die Ermäßigung der Militärlast unter Beibehaltung der Wehrtüchtigkeit eines der wichtigsten Probleme sei, setzen wir dabei voraus; es handelt sich nur um die Lösung desselben, so weit dabei der Gedanke zu Grunde liegt, einen Theil der Last auf die (im nationalökonomischen Sinne) „unproductive" Jugendzeit überzuwälzen und dabei diese nicht nur nicht jenem Zwecke zu opfern, sondern sogar noch ein gutes pädagogisches Element zu gewinnen. Den Weg vollständigen Cadettenwesens haben wir bereits abgelehnt. Da nun mit diesem auch das Ziel wegfällt, die Schüler bis zur soldatischen Fertigkeit zu bringen und wohl auch darauf verzichtet werden muß, sie in reglementsmäßiger Bewaffnung in ganzen Bataillonen mit allen Unterabtheilungen und mit allen Officieren und Unterofficieren feldmäßig üben und manövriren zu lassen, so fragt es sich sehr, was denn geleistet und was später damit gespart werden könne. Da in der Armee die Zöglinge höherer Schulen nur einen geringen Bestandtheil bilden, so müssen wir uns hüten, diese zu einseitig ins Auge zu fassen.

Bekanntlich trugen sich schon die Männer, welche Preußens treffliches Landwehrsystem schufen, mit dem Gedanken, eine gymnastische Volksbildung zur Erhöhung der Wehrkraft einzuführen. Jeder giebt zu, daß jede vernünftige Art von Turnen auch diesem Zwecke schon zu dienen vermöge. Jahns Weise wird ganz besonders den einzelnen Mann tüchtiger machen, und zwar nicht nur durch Stärkung seiner physischen Beschaffenheit, sondern auch durch Weckung des Sinnes für mannigfachste leibliche Thätigkeit und Stählung des männlichen Muthes in Gefahr und Anstrengung. Diese Wirkung ist vielleicht von allen die wichtigste; denn gerade in unsern Tagen ruht wieder auf solcher Beschaffenheit des einzelnen Mannes, hinter welcher dann freilich auch die Officiere nicht zurückstehen dürfen, die Entscheidung der Schlachten.

Spieß giebt ein ferneres höchst wichtiges Moment durch Entwicklung des Sinnes für alle Ordnungsverhältnisse. Mit diesen beiden Elementen ließen sich schon allenfalls „Soldaten aus dem Stegreif machen," denn alles übrige lernt sich im Nothfalle binnen wenigen Wochen, wenn ein Turnen mit Einschluß der Ordnungsübungen in Fleisch und Blut übergegangen und nicht bloß angeflogen ist. Es tritt dann ein ganz

*) Es ist natürlich, daß, theils in Folge der analytischen Tendenz Lings, theils in Folge von Rothsteins militärischer Vorbildung auch die Freiübungen der Berliner Schule einen ähnlichen Gegensatz zu den Spießschen Freiübungen bilden, wie das Exerciren zu den Spießschen Ordnungsübungen; hier aber ist gerade ein besonders schwacher Punct des sog. schwedischen Systems. Theils nämlich sind diejenigen Freiübungen, welche nicht zur Fortbewegung des Körpers dienen, jener reichen Entwicklung nicht fähig, welche beim Exerciren für die Dürre der Elemente entschädigt, theils ist auch an sich schon das analytische Princip in der Anwendung auf Armbewegungen, Rumpfdrehen u. dgl. ganz besonders der Ausartung in bedauerliche Langweiligkeit ausgesetzt.

ähnliches Verhältnis ein, wie wenn etwa ein schon ausgebildeter Soldat ein neues Reglement kennen lernt oder auf eine neue Waffe eingeübt wird*). Es ist daher eine irrige Ansicht, wenn man glaubt, daß eine solche turnerische Durchbildung höchstens die wenigen Monate der Rekrutenzeit sparen könne. Auch die schroffsten Vertheidiger mehrjähriger Dienstzeit behaupten nicht leicht, daß diese zum bloßen Einlernen der Functionen des Soldaten erforderlich sei; es handelt sich weit mehr um das Einwurzeln, um das Uebergehen in Fleisch und Blut, um den so oft betonten „soldatischen Geist" und um die in ihrem Werth noch nicht genug erkannte Freiheit der Bewegung im Stoff. In unserer (preußischen) Armee pflegt der Mann im dritten Dienstjahr auf den jüngsten Jahrgang spöttisch herabzublicken, weil die „Rekruten" (eine Bezeichnung, welche nach Beendigung der Ausbildungszeit noch lange fortdauert) ihre Griffe so lächerlich straum und übermäßig genau ausführen; der eben in Bataillon gestellte Soldat hält den „alten Mann" seinerseits für „schlapp," wenn dieser sich bei gewöhnlichen Gelegenheiten die Sache etwas bequemer macht; allein diese scheinbare Schlaffheit zeigt, daß der Mann sich in seinem Elemente zu Hause fühlt, sich über den Standpunct des Mechanismus einigermaßen erhoben hat, und eben dadurch ist er auch fähig, seinen Sinn den wahren Aufgaben des Soldaten beim Manövriren und in wirklicher Action mit größerer Freiheit zuzuwenden. Wir sind nun der Ansicht, daß eine in Fleisch und Blut übergegangene turnerische Durchbildung diesen Proceß so bedeutend abkürzen würde, daß die gewonnenen positiven Fertigkeiten, so willkommen sie auch wären, jedenfalls bei weitem den geringeren Theil der Ersparnis bilden würden.

Wie groß nun die Ersparnis an Dienstzeit sein würde, welche aus einer genügenden turnerischen Durchbildung hervorgienge, läßt sich von vorn herein nicht leicht berechnen. Wollte man auch mit Rüstow annehmen, daß ein auf solcher Vorbildung ruhendes Milizheer nach einer Ausbildungszeit von wenigen Monaten schon jedem stehenden Heere mit längerer Dienstzeit überlegen sei, so würden doch schon um anderweitiger Gründe willen in unseren Staaten muthmaßlich noch auf lange Zeit hinaus stehenden Heere erhalten werden. Es genügt aber auch in der That eine Ersparnis von einem einzigen Jahre Dienstzeit vollkommen, um die Kosten einer allgemeinen turnerischen Volksbildung reichlich zu decken und dabei zunächst mindestens die gesparte Arbeitskraft nationalökonomisch zu erübrigen. In Preußen z. B. würden, wie eine leichte Berechnung zeigt, dadurch für jede Elementarschule des ganzen Landes durchschnittlich über 100 Thlr. jährlich an Unterrichtsmitteln gewonnen werden können; ein Betrag der nicht nur im allgemeinen mehr als zureichend wäre, sondern der auch zur Ueberwindung localer Schwierigkeiten, zur Errichtung von Fortbildungscursen für die heranwachsende Jugend und dgl. genug Spielraum ließe.

Ist nun auch mit dieser Berechnung noch keineswegs dargethan, daß irgend eine Aussicht zur directen Durchführung einer solchen Idee vorhanden sei, so darf man doch auf jenes Zusammenwirken der verschiedenartigsten fördernden oder nöthigenden Umstände rechnen, welches in der Geschichte fast niemals auf sich warten läßt, wenn eine mächtige Entwicklung genügend vorbereitet ist. Unbewußt werden alsdann die Sterblichen von einer höhern Hand zu dem Ziele gelenkt, welches sie bewußt nicht erstreben mochten. Und in der That kann man eine solche höhere Hand in der Geschichte der Leibesübungen kaum verkennen. Wie zart schien der Keim des GutsMuths'schen Turnens! Als ob es Plan gewesen wäre, entwickelten die Befreiungskriege zunächst jenen Zweig, der dem Turnen immer die herzliche Theilnahme des Volkes und damit die Lebenswurzel sicherte. Die Ausartungen führten zur Unterdrückung, die Unterdrückung zur

*) Wie schnell dies geht, hat der Verfasser noch vor wenigen Jahren bei der Einführung des Zündnadelgewehres in der preußischen Landwehr an sich selbst und seinen Untergebenen in überraschender Weise wargenommen.

mächtigen Entfaltung neuer Zweige. Das reine Schulturnen entwickelte sich; das Mädchenturnen gewann Boden; eine wissenschaftliche Vertiefung tröstete manchen Freund der Sache. Als das volksthümliche Turnen, nicht ohne drohende Symptome, in bewegter Zeit wieder auftrat, stellte man ihm in einzelnen deutschen Staaten ein ausländisches, an sich weit schwächeres System entgegen. Aber der Gegensatz erweiterte den Gesichtskreis, der Wetteifer erhob zu höheren Leistungen. Die wissenschaftliche Basis wurde von den „Schweden" gepriesen, von den Deutschen gesucht. Nun schreckt der italienische Krieg die Militärbehörden aus ihrer Sicherheit empor, während die Volkswirthschaft beginnt, die Militärlasten einer ernsten Prüfung zu unterwerfen. Gleichzeitig erschallt der Ruf nach Erhöhung der Leistungen mit dem nach Verringerung der Lasten, während die starrsten Fachmänner einzusehen beginnen, daß die Zeit vorüber ist, wo man den einzelnen Mann als Theil einer Maschine betrachten durfte, die der Befehl in Bewegung setzt. So ist alles scheinbar vorbereitet, um das Turnen in den Kreis des Wehrsystems und dadurch dieses selbst wieder in das große Ganze einer geordneten Volkserziehung einzufügen. Allein wie manches Hindernis ist noch zu überwinden! Leicht könnten wir der scheinbaren Nothwendigkeit dieses nächsten großen Schrittes ein eben so helles Bild anscheinender Unmöglichkeit entgegenstellen. Aber auch wo unser Auge in den realen Verhältnissen den Ausgang nicht findet, ist es immer das allein richtige Streben, ohne Eigensinn und ohne phantastische Hoffnungen das ideale Ziel im Auge zu behalten, die Zeichen der Zeit zu beachten und jeden Vortheil zu benutzen.

So wollen wir denn auch im Folgenden noch mit wenigen Zügen die oben angeregte Frage zu lösen versuchen, wie das Turnen zum Exerciren, schon bevor das letztere auf die Basis der Ordnungsübungen gebracht werden kann, in eine innere Beziehung zu setzen ist. Wir werden dabei vier verschiedene Stufen unterscheiden, die sich für das Land im wesentlichen auf 2—3 reduciren. Stoff und Betriebsweise jeder Stufe regelt sich alsdann nach allgemeinen pädagogischen Principien.

Die unterste Stufe umfasse in Städten die Kinder von 6—10 oder 12 Jahren. Hier scheint das reine Schulturnen nach Spieß ganz allein zweckmäßig. Die Rücksicht auf das Wehrsystem äußere sich höchstens in der Wahl, nicht aber in der principiellen Behandlung der Ordnungsübungen. Der Geist Pestalozzischer Pädagogik, so weit er in unsern Volksschulen noch herrscht, walte auch auf dem Turnplatze. Der Lehrer selbst leite auch diesen Unterrichtszweig. Auf dem Lande mag die erste Stufe, unter Benutzung der für die älteren Schüler oben angedeuteten Erweiterungen, auch noch die Altersstufen von 12—15 Jahre mitumfassen.

Die zweite Stufe, welche die Knaben vom 10. oder 12. bis etwa zum 15. Jahre umfaßt, ist nach unserer theoretisch und erfahrungsmäßig begründeten Ansicht diejenige, in welcher sich der militärische Geist auch pädagogisch am fruchtbarsten zeigt. Während das Kind sanft geführt sein will, während der Jüngling schon in den Jahren des Heranreifens überall Freiheit der persönlichen Entwicklung bedarf und in Anspruch nimmt, ist das mittlere Knabenalter so recht die Zeit strenger Regelung. Bekanntlich sind untere und mittlere Gymnasialclassen das dankbarste Feld für die Anwendung gemessener Formen, bestimmten und beherrschenden Auftretens, stricter, systematischer Folge und Entwicklung des Lehrstoffs. Auf dem Turnplatze kommen die Schüler einer festen, militärischen Behandlungsweise sehr bald von selbst entgegen; sie gewinnen sichtbar an Haltung und lassen sich, so weit ihnen Spielraum vergönnt wird, in ihrer jugendlichen Fröhlichkeit nicht im mindesten stören. Je fester aber die Ordnung, desto ausgedehnter kann auch der Spielraum für völlig freie Bewegung sein.

Die Uebungen mögen daher in Beziehung auf Geist und Ziel schon als eine Vorschule der Wehrtüchtigkeit behandelt werden, keineswegs aber in Beziehung auf die Aeußerlichkeiten. Säbel, Flinten, Patrontaschen und Fahnen sind überflüssig, sogar schädlich; aber das „Stillgestanden"! muß als Grundlage der Ordnungsübungen in

allem soldatischen Ernste ausgeführt werden. Jene straffe Haltung aller Glieder, bei welcher schon das bloße Stillstehen — welches freilich in der Anwendung sehr zu beschränken ist — eine wirksame körperliche Uebung bildet, muß durchaus erzwungen werden und läßt sich auch bei Knaben dieses Alters mit nicht zu großer Strenge leicht herstellen. Sie bildet für alles übrige eine ganz neue Basis. Die Richtung muß fleißig und ernsthaft, aber nicht mit der Genauigkeit des Exercirplatzes geübt werden, da hiebei leicht Ueberdruß und Ermüdung, wo nicht gar gelegentlich Erkältung, durch zu langes Stillstehen herbeigeführt werden kann. Hauptaugenmerk sei vielmehr, möglichst rasch die annähernde Richtung finden zu lassen, einen bestimmten und kräftigen Uebergang aus der ungeordneten in eine beliebige geordnete Linie einzuprägen und dabei das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit und den Instinct der Fühlung auszubilden. Auf die absolut gerade Linie einer breiteren Front verzichte man.

Die Wendungen dagegen lasse man genau nach dem Exercirreglement einüben und ruhe nicht eher, bis sie genau so gut klappen, wie bei der Armee; denn die Schüler bringen hiefür Sinn mit und können diese Genauigkeit leicht erreichen, wenn der Lehrer gut und scharf commandirt. Ob man auch die vom Exercirreglement ausgeschlossenen Arten von Wendungen üben wolle, bleibt ziemlich gleichgültig. Wir würden die Einfachheit vorziehen und den Vorwurf der Einseitigkeit in diesem Puncte nicht scheuen. Beim Marsche begnüge man sich nicht mit einfachem Taktgehen, plage aber auch die Schüler nicht mit dem pedantisch gerichteten Parademarsch, mit dem ermüdenden Reihenmarsch und mit dem genauen Einhalten des Armeetempos, das vielmehr etwas beschleunigt werden muß. Der Marsch nach Zählen, eine vortreffliche gymnastische Uebung, werde zu Grunde gelegt und öfter, mit der ganzen Abtheilung wie gruppenweise, eingeübt. Unbedingte Gleichmäßigkeit des Trittes, ein sicheres Antreten, ein starres Halt! und andauerndes Festhalten des Trittes im Sectionsmarsch lassen sich mit Sicherheit erzielen; nicht minder sind die schönen, belebenden Wendungen im Marsche zur häufigen Anwendung zu bringen. Die Evolutionen des Compagnie-Exercirens, als Schwenkungen, Aufmärsche, in Reihen setzen u. s. w., sind im weitesten Umfange einzuüben und bilden für den, der sie zu handhaben versteht, ein unerschöpfliches Material.

An diese einfachen und doch schon reichhaltigen Uebungen schließt sich nun der weitere Stoff mit Leichtigkeit an; doch ist dabei immer von der militärischen Aufstellung auszugehen und auf diese zurückzukehren, damit die Gewöhnung an sie völlig einwurzele. Zunächst kann man noch, wie es an Hauschild's Gesammtgymnasium geschehen*) und wie auch wir es betrieben haben, nach Commando die Glieder auflösen, Fechterstellungen einnehmen und dieselben mannigfaltig verändern lassen. Nicht minder zweckmäßig aber läßt sich hier das ganze Gebiet der Freiübungen anschließen, so weit man es eben ausdehnen will und mag. Natürlich sind sie dann in Takt, Haltung, Genauigkeit ganz dem militärischen Geist der Ordnungsübungen anzupassen; auch der Befehl muß sich danach richten. Hier dürfte denn freilich aus praktischen Gründen Rothsteins Terminologie der weit rationelleren Waßmannsdorffschen in manchen Puncten vorzuziehen sein. Die Bedeutung dieses Umstandes reducirt sich aber sehr, wenn man bei diesen Uebungen das analytische Princip gebührend einschränkt und so bald als möglich zu den tempomäßig fortgesetzten Uebungen übergeht. Bei diesen muß der Lehrer nothwendig vorher die Combination von Bewegungen und die Taktart, welche er haben will, beschreibend angeben und nur Anfang und Ende der Uebung bedarf des markirten Commandos. Das Verhalten des Lehrers und der Uebenden gleicht inzwischen dem einer ruhig marschirenden Abtheilung. Wir haben es jedoch bei diesen Uebungen zweckmäßig gefun-

*) Man vgl. unsere Behandlung und Begründung der Sache mit den Einwendungen, welche Kloß „Turnen oder Exerciren“ N. J. II. 1. S. 21, gegen Hauschild vorbringt, und man wird finden, daß dieselben vorgesehen sind. Zu einer kritischen Auseinandersetzung fehlt hier der Raum.

den, die Festigkeit des Taktes häufig bald durch kräftiges Zählen, bald durch sichtbares Taktschlagen zu unterstützen, zuweilen auch die Schüler selbst den Takt laut zählen zu lassen. Wir bedienten uns ferner eines schulterhohen, handfüllenden Stabes aus Buchenholz, um nicht nur einige wenige militärische Griffe mit der Waffe nachzuahmen, sondern namentlich auch, um bei den Freiübungen ein Geräth zur turnerischen Beschäftigung der Armkraft zu haben, das die mannigfaltigste Verwendung zuließ. So wurden die Freiübungen in nicht zu spärlicher Auswahl gleichsam in einen militärischen Rahmen gefaßt; nicht minder geschah dies aber mit zahlreichen Laufübungen, in dem bald ein Glied formirt, rechtsum gemacht und ein Schneckenlauf unternommen, bald Dauerlauf in Zugfront geübt, bald gliedweise ein Wettlauf nach einem angegebenen Ziele veranstaltet wurde. In letzterem Falle löste sich natürlich die Ordnung auf und wurde nach lauter Verkündigung der Sieger gleich neu gebildet. Läßt sich schon in dieser Weise eine bedeutende Abwechslung in strenger Einheit des Ganzen leicht erzielen, so vermehrt sich diese Freiheit nun noch, wenn man die so geordnete Schülerzahl hinausführt in Wald und Feld — freilich nicht, um dort die ganze schöne Zeit mit einförmigem Drillen hinzubringen. Unterwegs übe man das Taktgehen, veranstalte auf den trefflich dazu geeigneten breiten und festen Landstraßen Evolutionen aller Art; an Ort und Stelle aber nehme man die herrlichen Turnspiele vor, die gerade auf dieser Stufe wieder so gern gespielt werden. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß ein einzelner Lehrer leichter und sicherer mit Hunderten militärisch disciplinirter Schüler dergleichen unternehmen kann, als mit vierzigen, die nur die Spießschen Ordnungsübungen gelernt haben. Für jede Organisation findet der Lehrer im Heerwesen vorgebildete und leicht anwendbare Formen, wo er sonst aufs Erfinden angewiesen wäre. Bei den ergänzungsweise eintretenden Geräthübungen dürfte dann neben Hangelreck, Langbarren und dgl. namentlich auch Sprungreck, Schwebebaum, Kante, sowie Graben zum Weit- und Tiefsprung nicht zu vergessen sein; auch der Vor-Jahnsche Querbalken ist für diese Stufe ganz zweckmäßig.

Für die Volksschule auf dem Lande könnte man ein ähnliches System von Uebungen füglich um einige Altersjahre später ansetzen und etwa die Bursche von 14—17 Jahren aus mehreren Gemeinden — wenn auch einige Meilen weit — je alle Monate an einem Samstage zusammenkommen lassen. Ein Lehrer, der sich dazu eignete, die Uebungen zu leiten, wäre im Nothfalle aus einer Stadt zu committiren, und gediente Leute vom Lande wären hie und da zur Hülfsleistung heranzuziehen.

Die dritte Stufe des gymnastischen Unterrichtes, etwa für das Alter von 15—18 Jahren, hat eine Aufgabe, welche für die meisten deutschen Staaten sehr schwer auszuführen ist, so lange nicht die Last der Abiturientenprüfungen und die Ueberbürdung der oberen Classen mit Präparationen und schriftlichen Arbeiten bedeutend erleichtert wird. Es ist unvernünftig, England mit seinen von Jünglingen so eifrig betriebenen Turnspielen als Muster hinzustellen, ohne zugleich die Verhältnisse zu bekämpfen, welche bei uns einen ähnlichen Sinn der Jugend unterdrückt haben oder nicht aufkommen lassen. Abgesehen von andern großen Bewegungsspielen könnten sonst die oberen Classen allwöchentlich mit meilenweiten Dauergängen förmliche Felddienstübungen verbinden, die mit leichten Modificationen sich zu den unterhaltendsten Spielen gestalten ließen und dabei doch dazu dienten, Terrainkenntnis zu verbreiten, die Glieder und die Sinne zu üben und turnerische Besiegung aller Hindernisse des Bodens zu fördern. Die elementare Taktik wäre nur bei passenden Gelegenheiten, z. B. Märschen auf Landstraßen u. s. w. zu repetiren, im übrigen Geräth- und Gerüstübungen in den Vordergrund zu stellen. Es schadet dabei durchaus nichts, wenn die auf untern Classen erworbene Fertigkeit in der elementaren Taktik sich theilweise wieder verliert. Es sollen ja doch keine fertige Cadetten geliefert, sondern Geist, Sinn und Kräfte der Schüler für das Heerwesen vorbereitet werden. Jedem Alter das Seinige! Der Jüngling will volle, freie Entfaltung seiner persönlichen Kräfte, daher Reck, Barren und ein wenig Freiheit! Die

auf der mittleren Stufe anzuwendenden Stäbe fallen natürlich weg; wo aber die Mittel es erlauben, wäre ein tüchtiger Cursus im Bajonnetfechten für die ältesten und stärksten Schüler ganz an der Stelle.

Auch dem Degenfechten möchten wir das Wort reden, während das Rappier von der Schule besser verbannt bleibt. Ließe sich freilich, was kaum zu erwarten ist, auch für die vierte Stufe eine so durchgreifende Organisation erzielen, wie wir sie wünschen, so könnte man die Fechtübungen für sie versparen. Oertliche Verhältnisse, Art der Lehrkräfte, Geldmittel und andere Umstände, werden hierüber entscheiden müßen.

Die vierte Stufe endlich greift über die Schulzeit hinaus. Möchte es nämlich gelingen, die erwachsene Jugend an Universitäten, in Handelsstädten, auf dem Lande, je nach den Verhältnissen unter staatlicher Aufsicht in Vereine zu sammeln, welche den Gebrauch unserer Hauptwaffe, namentlich das Scheibenschießen und das Bajonnetfechten in freier, aber geordneter Weise übten, so wäre damit dem ganzen System die Krone aufgesetzt. Die bestehenden Turnvereine dürften dadurch natürlich nicht verdrängt, sie müßten im Gegentheil eifrig gefördert werden.

Die Ausbildung der noch nicht ins Heer eingetretenen Jugend mit der Waffe darf jedoch nicht ganz unabhängigen Wehrvereinen überlassen werden. Diese sollten auf das männliche Alter beschränkt bleiben. Der Staat biete für die Jugend seine Mittel und nehme dafür — nöthigenfalls durch ein Gesetz — das Recht der Aufsicht und Leitung in Anspruch.

Wir haben hier versucht zu zeigen, welche Modificationen und Erweiterungen der gymnastische Unterricht erhalten könnte, um in einer durchgreifenderen Weise, ohne eigentliches Cadettenwesen, auf die Wehrtüchtigkeit vorzubereiten. Dem idealen Zweck der Leibesübungen aber wird eine solche Annäherung an den Zweck des Heerwesens um so weniger schädlich sein, je mehr erkannt wird, daß ein Kampf des Menschen mit seinesgleichen immer zur Aufbietung aller persönlichen Kräfte führt und um so erfolgreicher ist, je harmonischer diese ausgebildet sind. Daher die Ueberlegenheit der Hellenen über die Barbaren! Hat doch selbst die Erfindung immer neuer Mordwaffen, die ferner und ferner tragen, nur dazu dienen müßen, die alte Wahrheit in ein um so helleres Licht zu setzen, daß unter annähernd gleichen Verhältnissen der Geübtere siegt und um so sicherer, je freier und menschlicher seine Uebung ist, d. h. je mehr sie das allgemeine Ideal aller Leibesübungen in sich aufnimmt.

Die Literatur unseres Gegenstandes ist noch ebenso arm an grundlegenden und bedeutenden Werken, als sie an Streitschriften, Leitfäden, Gelegenheitsschriften und vereinzelten Abhandlungen reich ist. Ein äußerst reichhaltiges Verzeichnis, in welchem übrigens das Beste und das Schlechteste in unterschiedloser Folge aufgeführt ist, enthält die von G. F. Lenz, Berlin 1861 herausgegebene Zusammenstellung von Schriften über Leibesübungen (26 Seiten 3 Sgr.). Zur Orientirung leistet die wesentlichsten Dienste Dr. Kloß, Katechismus der Turnkunst, eine kundig und umsichtig angelegte kleine Encyklopädie (214 Seiten, 15 Sgr.), welche jeder zur Hand haben sollte, der sich mit dem Turnwesen eingehender beschäftigen will. Dem ersten Abschnitt derselben verdanken wir es, daß wir in unserer obigen Darstellung eine Menge von Taten der äußeren Geschichte übergehen und dafür eine vollständige Entwicklung der Hauptsachen geben konnten; dort ist denn auch die Literatur so weit berücksichtigt, daß wir uns hier auf Hervorhebung des Wichtigsten, Beibringung einiger Ergänzungen über Werth und Charakter einiger Werke beschränken dürfen.

Zur Geschichte der Leibesübungen sind außer Krause, Gymnastik und Agonistik der Hellenen, Leipzig 1841 und Jäger, Gymnastik der Hellenen Eßlingen 1857 (ersteres archäologisch und philologisch, letzteres mehr culturhistorisch und philosophisch) noch die betr. Abschnitte mehrerer philologischer Werke, wie Bernhardy, Grundriß der griech. Literatur I. Thl., Beckers Charikles, Guhl und Koner, Leben der Griechen und Römer u. a. zu beachten; ferner die vorzüglichen

Aufsätze von W. L. Mayer in den N. Jahrb. III. § 1. 3. u. 4. — Für die neuere Geschichte die Biographien Jahns (Biographie und Denkmal für GutsMuths fehlen noch!), Pröhle, Fr. L. Jahns Leben, Berlin 1855, und W. Angerstein, Jahn, ein Lebensbild für das deutsche Volk, Berlin 1861; ferner eine Reihe von Aufsätzen in den N. Jahrb., worunter besonders die in den 4 ersten Bänden erschienenen von Kloß, E. Dürre und Waßmannsdorf (einem der gründlichsten Kenner der Literatur der Leibesübungen) Beachtung verdienen; sodann Klumpp in seiner Bearbeitung von GutsMuths Gymnastik, Stuttg. 1846; von Raumer, Gesch. der Päd., 3. Bd.; Königk, Gesch. des Turnens in Breslau, Programm 1859. — Von systematischen Werken nennen wir: GutsMuths, Gymnastik für die Jugend, Schnepfenthal 1793 (2. Aufl. 1804, stark erweitert und verändert). — Vieth, Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen, 3 Bde., Berlin 1794, 1795 und Leipzig 1818. Jahn und Eiselen, die deutsche Turnkunst, zur Einrichtung der Turnplätze dargestellt. Berlin, 1816. GutsMuths, Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes. Frankf. a. M. 1817 (ein vortreffliches, bis in die neueste Zeit meist verkanntes Werk, das die große Frage des Verhältnisses der Turnkunst zur Wehrhaftigkeit des Landes in gedankenreicher Weise zu lösen versucht, vergl. Kloß, N. Jahrb. IV., S. 381 ff.). Spieß, die Lehre der Turnkunst, 4 Theile, Basel 1840—1846. Spieß, Turnbuch für Schulen, als Anleitung für den Turnunterricht durch die Lehrer der Schulen, 2 Thle, Basel 1847 u. 1851. Rothstein, die Gymnastik nach dem Systeme des schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling dargestellt, 5 Bde, Berlin 1848—1859. Hiezu kommt speciell für das Mädchenturnen: Kloß, die weibliche Turnkunst, für Eltern, Lehrer und Erzieherinnen bearbeitet, Leipzig 1855. Von Leitfäden und sonstigen Hülfsmitteln für den praktischen Unterricht erwähnen wir hier außer Rothsteins zahlreichen Arbeiten, die nur für Zöglinge der Berliner Centralanstalt zu gebrauchen, übrigens aber besser sind, als das „System", namentlich: Niggeler, Turnschule für Knaben und Mädchen, 1. Thl., Zürich 1860 (Spießsche Schule); R. Schultze und E. Angerstein, Leitfaden für Knaben- und Mädchenturnen, Berlin 1858, nebst einem Nachtrag: die Frei- und Ordnungsübungen in der Volksschule, Berl. 1861 (deutsche Schule mit Berücksichtigung von Rothstein und besonders von Spieß); W. Angerstein, Uebungstafeln zum Gebrauch beim Knaben- und Männerturnen; endlich Abbildungen, wie die von Robolsky und Töppe, Berlin 1845. — Bei der Einrichtung von Turnplätzen berücksichtige man W. Angerstein, Anleitung zur Einrichtung von Turnanstalten, Berlin 1862. Die Klugesche Turnanstalt in Berlin, Dresden 1861 (aus den N. Jahrb.); und Rothstein, die königl. Central-Turnanstalt zu Berlin (zugleich Streitschrift). Von den Hülfswissenschaften werden wir die Pädagogik hier nicht besonders zu besprechen brauchen, doch wollen wir noch einmal auf den Schatz aufmerksam machen, der in Spieß kleineren Schriften (die wohl verdienten einmal gesammelt zu werden) enthalten ist; für die anthropologischen Studien empfehlen wir Meyer's Lehrbuch der Anatomie 2. Aufl., Leipz. 1861; Lewes, Physiologie des täglichen Lebens, übers. v. Carus, Leipzig 1860; Ludwig, Lehrbuch der Physiol. des Menschen, 2. Aufl., Leipzig 1858—1860. Oesterlen, Handbuch der Hygieine, 2. Aufl. Tübingen 1857 *). **A. Lange.**

Leibnitz, Gottfried Wilhelm, Freiherr v., ist am 21. Juni (a. St., 1. Juli n. St.) 1646 zu Leipzig geboren. Seine Eltern waren Friedrich Leibnitz, Professor der Moral, Actuarius der Universität und Notar zu Leipzig und Katharina, die Tochter des damals sehr berühmten Rechtsgelehrten Schmuck. Beide standen in dem Rufe aufrichtiger Frömmigkeit und legten die Keime der Ehrfurcht vor Gott, welche sich in dem

*) Einzelne Puncte der obigen Darstellung lassen nach unserer Ansicht eine andere Auffassung zu, weshalb wir auf den Art. Turnplatz verweisen. Die Red.

Leben des großen Gelehrten so segenbringend entwickelten, in das Herz des Knaben. Dem früh (am 5/15. Sept. 1653) verstorbenen Vater war es doch noch vergönnt, der ungewöhnlichen Lernbegierde und den vorzüglichen Anlagen des Sohnes die erste Richtung zu geben. Seine weitere wissenschaftliche Ausbildung geschah in einer so interessanten Weise, daß die Pädagogik nicht ohne reichen Gewinn seiner Jugendgeschichte einige Aufmerksamkeit zuwenden würde. Er besuchte die Thomasschule zu Leipzig, aber all' sein Lernen gieng neben dem Schulunterrichte, nicht bloß von diesem unabhängig, sondern unter theilweiser Gegenwirkung desselben vor sich. Trotz des regelmäßigsten Besuchs der Schule, später der Universität, war und blieb Leibnitz Autodidakt. Von seinem achten Jahre an las er alle möglichen, d. h. alle ihm zugänglichen deutschen Bücher und versuchte zugleich ohne Hülfe eines Wörterbuchs die Lectüre des Livius. Er verdeutschte sich nämlich zuerst die Unterschriften der zwischengedruckten Holzschnitte, und gewann von da aus allmählich durch immer wiederholtes Lesen das Verständnis des Ganzen. Nächst der lateinischen Sprache wandte er sich der griechischen und dem Studium der Logik mit besonderem Eifer zu; noch in seinen höchsten Lebensjahren legte er auf diesen Studiengang großes Gewicht. Er verdankte ihm die Fähigkeit, alle Wissensgebiete selbständig zu betreten, das klare und scharfe Urtheil, welches ihn von der Beschäftigung mit allem mittelmäßigen, schwulstigen u. s. f. ferne hielt, und endlich die leitenden Grundsätze seines Denkens, „überall bei den Worten und Sachen der Seele nach Klarheit, bei den Dingen nach dem Nutzen zu fragen.“ Er war also von Anfang an weit mehr ein Denker, ein Selbstdenker, als ein Vielwisser, und wenn von ihm gesagt ist, „er wollte alles lesen und alles lernen,“ so muß ergänzt werden, um allen Dingen auf den innersten Grund zu kommen. Bereits mit 15 Jahren lustwandelt er in einem Wäldchen bei Leipzig, dem Rosenthal, um mit sich über die Lösung eines philosophischen Problems zu Rathe zu gehen.

Sein äußerer Lebensgang kann hier nur angedeutet werden. Er bezog 1661 die Universität Leipzig, wurde 1663 Baccalaureus, 1664 Magister der Philosophie, konnte wegen seiner Jugend die Zulassung zur Promotion als Doctor der Rechte in seiner Vaterstadt nicht erlangen, gewann diese Würde am 5. Nov. 1666 zu Altdorf durch so glänzende Leistungen, daß ihm der Rath von Nürnberg eine Professur antrug. Diese lehnte er ab, nahm aber die Stelle des Secretärs einer alchymistischen Gesellschaft „der Rosenkreuzer“ an. In dieser fand ihn der berühmte Staatsmann Baron J. C. von Boineburg, welcher ihn nach Frankfurt a. M. in seinen persönlichen Dienst zog, ihm aber schon 1670 eine freie Stellung bei dem Kurfürsten von Mainz, Johann Philipp von Schönborn, verschaffte. Die eigenthümlichen Verhältnisse des Mainzischen Hofes gaben ihm den willkommenen Anlaß zu einer Reise nach Paris 1672, London 1673 und wieder nach Paris, von wo aus er 1676 als Bibliothekar nach Hannover gieng. Nun entwickelte sich jene Thätigkeit, welche an Umfang und Tiefe ihresgleichen kaum anderswo gefunden hat. Die durch wiederholte Reisen, namentlich nach Berlin, Wien, Rom unterstützte Verbindung mit den bedeutendsten Gelehrten jener Zeit, mit den Akademien zu Paris, London und Berlin, deren letzte er mit gegründet hat, und die bedeutsame schriftstellerische Thätigkeit treten fast hinter der öffentlichen Wirksamkeit zurück. Der Freund des Herzogs Johann Friedrich, des Kurfürsten Ernst August von Hannover, der Vertraute der Kurfürstin Sophie, der Lehrer der Königin Sophie Charlotte, nahm an der Erhebung Hannovers zum Kurfürstenthum, Preußens zum Königreich, der Besteigung des englischen Königthrones durch seinen Herrn, den Kurfürsten Georg Ludwig von Hannover, an den europäischen Umwälzungen, welche Louis XIV. von Frankreich bewirkte, den lebhaftesten Antheil. Er war die Seele der natürlich eiteln Bemühungen, die evangelische und die katholische Religion wieder zu vereinigen, wie derjenigen, welche auf eine Verbindung der Reformirten und der Lutherischen ausgiengen. Seine äußere Stellung entsprach dieser weiten Wirksamkeit; er wurde nach und nach Hofrath, Geh. Hofrath, Reichsfreiherr, Präsident der Berlinischen Akademie, und nur

sein treues Beharren am Väterglauben war die Ursache, daß ihm in früheren Jahren ehrenvolle Stellungen in Paris, in späteren das Amt eines Bibliothekars am Vatican entgieng. Leibnitz überlebte seine fürstlichen Freunde und starb — mitten in großartigen, wissenschaftlichen Entwürfen, aber vereinsamt — zu Hannover an einem Gichtanfall den 14. November 1716.

Unter seinen zahllosen Schriften ist die berühmteste der essai de Théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal, hervorgegangen aus Gesprächen mit der Königin Sophie Charlotte; sonst sind zu nennen: monadologie, gewöhnlich: principia philosophiae (ad principem Eugenium); die 50 Jahre nach seinem Tode herausgegebenen nouveaux essais sur l'entendement humain gegen Locke (s. d. A.); das nur bei genauer Kenntnis der Unionsverhandlungen verständliche systema theologicum und die jüngst von Pertz edirten annales imperii occidentis brunsvicens. (1843—1845). Aber Leibnitz durfte sagen: „der kennt mich schlecht, der mich nur aus meinen Schriften kennt." Er war größer als seine Bücher; in keines derselben ist die ganze Fülle seines Geistes ausgeströmt. Das war freilich auch einem Manne unmöglich, der gleichzeitig in der Rechtswissenschaft, in der Politik, in der Philosophie, Theologie und Mathematik den ersten Rang einnahm, resp. mit einem Newton oder Spinoza theilte, von dem Gotsched sagte: „Es ist zu verwundern, daß dieser große Mann in allen Arten der Dinge, darau er sich gewagt, solche Meisterstücke verfertigt, als ob er sich sein Leben lang auf nichts anderes gelegt hätte." Deswegen liegt auch seine Bedeutung nicht in seiner literarischen Wirksamkeit, sondern in dem lebendigen und gewaltigen Einfluß, welchen dieser reiche Geist überall auf die Entwicklung der Cultur übte. Es darf darum sein Name, wo immer es sich um die Geschichte eines Lebensgebietes der christlichen Cultur handelt, nicht übergangen werden. Und dies ist auch der Gesichtspunct, von dem aus die Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens sein gedenken muß, wenn er diesem auch mit keinem seiner Werke unmittelbar gedient hat.

Mittelbar hat er ihr viel geleistet: zunächst durch seine Bemühungen um die Unterrichtsgegenstände und ihre Methode. Es ist ja bekannt, daß er durch die Erfindung der Differenzialrechnung, zu welcher er früher und auf einem ganz anderen Wege als Newton gelangte, die mathematischen Wissenschaften zu einer vor ihm nicht geahnten Höhe erhoben hat. Anderer Art war die Förderung, welche die Geschichtsschreibung durch ihn empfing; unter seiner Anregung, Unterstützung und Mitwirkung trat deutsche Reichs- und Provincialgeschichte an die Stelle der vordem gepflegten Fürsten-Genealogie; namentlich aber gieng Leibnitz selbst darauf aus, die tiefsten und innersten Fäden zu finden, mit denen die Geschicke der Völker in einander geschlungen und mit denen die ewigen Ideen in sie verwebt sind. Und welchen Eifer wandte er darauf, die Wissenschaft auszubreiten, ihre Früchte allgemein zugänglich zu machen, den Sinn für sie zu erwecken. Der Gründer und erste Präsident der Berliner Akademie — oder wie sie erst hieß, Societät der Wissenschaften — tritt als Erzieher und Lehrer des ganzen Volkes auf. Der von ihm geschriebene Stiftungsbrief der Societät und die Denkschriften, welche Leibnitz dem Kurfürsten Friedrich III. überreichte, stellen den Arbeitern eine dreifache Aufgabe: „Es soll eine deutsch gesinnte Societät der Scienzien sein," insonderheit soll deutsche Sprache und deutsche Geschichte gepflegt werden; die Wissenschaft soll in gemeinnützigem Sinne getrieben werden, daß die Kenntnisse sich im Volke ausbreiten, läutern, ordnen und in Erfindungen sich anwendbar erweisen und endlich — die Hauptsache, hier sehr ernst gemeint, — der evangelisch-christliche Gesichtspunct sollte in der Akademie der maßgebende sein.

Unsern besondern Dank verdient ferner die Sorge, welche er von Anfang an und unter allen Verhältnissen für die Ausbildung, wie für die Geltendmachung seiner Muttersprache getragen hat. Die Zeugnisse dafür liegen zu Tage. Der 23jährige Jüngling begleitet die Herausgabe eines italienischen Philosophen mit einer Abhandlung über das Verhältnis von Form und Inhalt der Philosophie unter besonderer Rücksicht auf

die Deutschen und empfiehlt die Behandlung der Philosophie in der Muttersprache. In dieser Abhandlung findet sich der Satz, daß die Deutschen in ihrer Muttersprache einen ganz besondern Maßstab und Probirstein für die Wahrheit besäßen, ein Wort, aus dem ein gewissenhafter Unterricht viel Gewinn ziehen kann. Achtundzwanzig Jahre später bestimmt ihn der Friede von Ryswick seine Mitbürger von neuem an ihre Heiligthümer und Reichthümer zu erinnern. Er schreibt die „Unvorgreiflichen Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache." Mit der beredtesten Wärme spricht er von dem Berufe der deutschen Nation in der christl. Welt, von ihrer Pflicht, es den andern an Verstand und Tapferkeit zuvorzuthun; letzteres sei geschehen; zum ersteren sei, nachdem die Wissenschaft zur Stärke gekommen, hohe Zeit. Er charakterisirt die Sprache nach ihren Lichtseiten und Vorzügen, wie nach ihren Mängeln, um über ihren damaligen Zustand, besonders die Sprachmengerei ein schonungsloses Gericht zu üben. Dann giebt er die Entwürfe zu drei Hauptwerken, in denen sich die Bemühungen um die Sprachverbesserung concentriren sollten: Sprachbrauch, Lexikon; Sprachschatz, cornu copiae; Sprachquell, glossarium; 1792 hat Minister von Herzberg einen Ausschuß der Berliner Akademie mit dem Auftrage ernannt, den von Leibnitz vorgezeichneten Plan auszuführen. — Als das dritte Werk in dieser Richtung haben wir den Stiftungsbrief der Berliner Akademie (s. oben) zu nennen.

Aber nicht nur die Geschichte des Unterrichtes, sondern auch diejenige der eigentlichen Pädagogik nennt Leibnitz mit Auszeichnung. War er doch selbst, wenn auch nur kurze Zeit, Erzieher; mit welchem Ernst und mit welch richtigem Urtheile, mag man bei seinem Biographen nachlesen (Guhrauer I. S. 152); mit welchem Erfolge, lehrt die Geschichte. Sein Zögling, Ph. Wilhelm Graf von Boineburg, „der große Boineburg," wurde nicht nur ein ausgezeichneter Staatsmann, sondern blieb auch bis zuletzt in der freundlichsten und lebhaftesten Verbindung mit seinem Erzieher.

Sofort werden wir der Bereicherung zu denken haben, welche die Ethik, diejenige Wissenschaft, von welcher die Pädagogik nur ein Zweig ist, durch ihn erfuhr; da sich diese aber nur im Zusammenhange seines Systems darstellen ließe, so muß hier darauf verzichtet werden. Nur ein Goldkorn sei aufbewahrt: „Lieben heißt: durch die Glückseligkeit eines andern erfreut werden oder, was auf dasselbe hinaus kommt, die Glückseligkeit eines andern zu der seinigen machen. Die Liebe übertragen auf Gott, als Gegenstand derselben, macht die Frömmigkeit in ihrer Vollkommenheit aus." In nähere Beziehung zu unserer Aufgabe tritt Leibnitz durch seinen Widerspruch wider den Engländer Locke, dessen Meinungen bald genug auch unter den deutschen Erziehern die herrschenden wurden, und in dieser Beziehung ist ihm die Geschichte der Pädagogik noch nicht gerecht geworden. (Raumer berührt viele Puncte, an denen Leibnitz fördernd gewirkt hat, ohne ihn jedoch zu nennen; so würdigt er A. H. Francke's Missionsthätigkeit, erwähnt aber nicht, daß sie durch die Bemühungen von Leibnitz um die chines. Mission angeregt war.) — Endlich hat sich aber Leibnitz auch ganz direct über pädagogische Fragen ausgesprochen, in einem Briefe, welchen er 21. Februar 1696 an Placcius schrieb, worin er diesem eine Unterstützung der Pläne von Erhard Weigel zusagt. Er versichert dort, daß er über die Reformation der Schulen unendlich viel nachgedacht und geschrieben habe, fügt eine — bis jetzt noch nicht aufgefundene — französische Schrift bei, die er „einmal für einen wohlgesinnten Engländer aufgesetzt", und gedenkt der Bemühungen, welche er bei Johann Friedrich von Hannover und bei Johann Philipp von Mainz gemacht, um sie für die Verbesserung des Jugendunterrichts zu gewinnen; nur der Tod habe die Unternehmungen beider Fürsten vereitelt. Interessant ist an diesem Briefe das scharfe Urtheil wider die Jesuitenschulen: „sie sind unter der Mittelmäßigkeit geblieben." Sodann haben wir noch eine Schrift von ihm: projet de l'éducation d'un Prince. Sie war auf Bitten eines Fürstenerziehers geschrieben und wurde dann vom Verfasser bei den Höfen von Brandenburg und Sachsen einge-

reicht. Er stellt dem französischen Erziehungsplan, welcher fast nur auf die altclassischen Studien gegründet war, einen mehr realistischen entgegen. Der nationale und evang. christliche Standpunct tritt auch hier entschieden in den Vordergrund; das Vorurtheil, welches vornehme Deutsche ihre Ausbildung in Paris suchen ließ, wird verurtheilt. Obgleich die größere Hälfte des Buches das Ideal eines Fürsten zeichnet, so ist es dennoch reich an pädagogischen Excursen und praktischen Winken. (Ein Beispiel s. unter „Mitgefühl".)

Diese wenigen Andeutungen werden genügen, um zu zeigen, daß der Geist eines Leibnitz auch auf Erziehung und Unterricht mächtig gewirkt hat. Allerdings kann man seine Erfolge nicht aufweisen, aber bereits durch A. H. Francke treten viele seiner Ideen ins Leben.

Wir haben eine nach Form und Inhalt vorzügliche, streng wissenschaftlich gehaltene Monographie über Leibnitz: „Gottfried Wilhelm von Leibnitz. Eine Biographie von Dr. G. E. Guhrauer. Breslau 1842."

Ein kurzes Lebensbild gab Herder im 2. Theil der Adrastea; eine sehr interessante Skizze J. G. Müller: Bekenntnisse merkwürdiger Männer von sich selbst. Winterthur 1743, II. S. 344—362. — In Wildermuths „Musterstücken" findet sich ein sehr anregend geschriebenes Lebensbild von Leibnitz. Eine Erweiterung desselben in demselben Tone und Geiste zu einem Lesebuche für Schüler der oberen Gymnasialclassen wäre ohne Zweifel eine verdienstliche Arbeit. **Dr. Schneider.**

Leichtsinn. (Flatterhaftigkeit, Willensschwäche.)

a. Derjenige Mensch, welcher sich nur durch die Gegenwart bestimmen läßt, für die Eindrücke der Vergangenheit keine Erinnerung hat und für die Zukunft keine Sorge trägt, ist leichtsinnig. Der Leichtsinn offenbart sich zunächst in einzelnen Handlungen, führt aber natürlicherweise auch eine Reihe von Fehlern in seinem Gefolge. Dabei ist bemerkenswerth, daß kaum einem zweiten Seelengebrechen eine solche Proteusnatur inne wohnt, wie ihm. Nicht nur bei verschiedenen Menschen, unter entgegengesetzten Verhältnissen, sondern bei ein und demselben Individuum zeigt er zu anderen Zeiten ein anderes Antlitz; süß und bitter quillt hier wirklich aus einem Borne. Das launenhaft verweigerte Almosen und das ohne jede Rücksicht auf die eigene Bedürftigkeit unverhältnismäßig reich dargebotene; die brutale Mishandlung im Augenblick des Affectes und die weichste Nachgiebigkeit an anderer Stelle sind bisweilen aus demselben Grunde zu erklären. Damit hängt es zusammen, daß die leichtsinnigen Menschen durch eine bei anderen seltene Dienstfertigkeit, Wohlthätigkeit und Versöhnlichkeit oft ein milderes, ja ein günstiges Urtheil für sich zu gewinnen wissen, und ebendaher kommt auch der Schein von Gutmüthigkeit, mit welchem dieser Fehler vor den Augen der Leute umgeben ist („er ist ja nicht bös, nur leichtsinnig"). Nähere Betrachtung freilich läßt gar bald das Richtige erkennen und Unbesonnenheit, Flatterhaftigkeit, Unachtsamkeit, Vergeßlichkeit, Unordnung, Nachlässigkeit und vor allem Untreue bemerken. Das leichtsinnige Kind befleckt und zerreißt seine Kleider, zerbricht seine Sachen, verletzt sich selbst, wechselt alle Spiele, misachtet alle Warnungen, vergißt die Strafen, „schlägt alle Lehren in den Wind" und verderbt durch seine Hast nach Vergnügen sich und andern tausend Freuden. Der leichtsinnige Knabe und Jüngling untergräbt seine Gesundheit durch allerlei Zerstreuungen, schwächt seinen Geist, versäumt die Zeit seiner Ausbildung, kurz, „er verpraßt die Kraft seiner Knospe". Der leichtsinnige Mann spielt, trinkt, versäumt seine Arbeit, sein Amt, und macht zuletzt sich selbst, sein Weib und seine Kinder namenlos elend. Nichts ist mehr geeignet, die innigste Theilnahme in uns zu erregen, als das Bild eines solchen Menschen, der sein Leben unter fortwährenden Qualen der Reue, der Selbstanklage, des Kampfes mit sich selber traurig dahinbringt, nicht stark genug ist, um einen seiner vielen Ansätze zu besserem Leben durchzuführen (Röm. 7.), äußerlich und innerlich immer tiefer sinkt und zuletzt auf eine Stufe herabfällt, auf welcher er schon nicht mehr leichtsinnig genannt werden kann. Entweder

nämlich wird der Leichtsinn der Leidenschaft Raum geben, d. h. es wird eine bestimmte Lust in das schwache Herz einkehren und dasselbe mit übermächtiger Gewalt beherrschen oder es wird sich die sittliche Schwäche und Armut in völlige Ohnmacht und Leere verwandeln. Gleich in seinen ersten Anfängen nämlich ist der Leichtsinn von einer bedenklichen Gleichgültigkeit gegen den Tadel, wie gegen jede Strafe verbunden. Diese wird abgesehen von ihrem natürlichen Wachsthum noch dadurch gesteigert, daß die wiederholten Verirrungen des Leichtsinnigen eine solche Menge von Bestrafungen nöthig machen, wie sie selbst einen ehrliebenden Knaben oder Jüngling mit der Zeit abstumpfen oder verhärten würden. Es ist demnach kein Wunder, wenn das von vorn herein schwache Ehrgefühl dadurch allmählich ganz verschwindet. In der That finden wir da, wo der Leichtsinn sich bereits völlig ausgebildet hat, einen erschreckenden Mangel an Scham, eine Stumpfheit, welche nur noch eine Linie zu überschreiten braucht, um in Ehrlosigkeit überzugehen und den Menschen rettungslos fallen zu lassen. Leider ist die deutsche Literaturgeschichte reich an traurigen Belegen dafür: Christian Günther, Daniel Schubart, Dieterich Grabbe, Ortlepp u. s. w. Wird zur Milderung dieses düstern Bildes eingewendet, daß dem Leichtsinn das Dämonische der eigentlichen Selbstsucht oder der Bosheit fehle, so haben andererseits alle Pädagogen Erfahrungen dafür, daß ihre leichtsinnigen Zöglinge unter Umständen auch zum specifisch Bösen leicht fertig sind und bisweilen durch Züge von Bosheit überraschen. Sie sind eben ihrer selbst nicht mächtig. — Unter sorgfältiger Erziehung und glücklichen Verhältnissen bleibt der Leichtsinn bisweilen in seinen Anfängen stehen. Wir sehen dann Männer und Frauen, welche ihn nicht überwinden konnten, das Leben als eine „lange Kindheit" betrachten; es giebt derer viele, immer der Führung bedürftig, überall von den Umgebungen abhängig, eine unaufhörliche Quelle von Sorgen und Befürchtungen für diejenigen, deren Ruhe und Lebensglück von jener Thun und Lassen abhängt.

b) Indem wir nach dem eigentlichen Wesen und der Ursache des Leichtsinns fragen, lassen wir uns zunächst von der Beschreibung desselben, wie sie oben gegeben ist, leiten. „Er besteht darin", so faßt sie Palmer in seiner ev. Pädagogik p. 284—287 präcis zusammen, „daß das Kind keinen Augenblick bei ihm selber ist, sondern statt „in seinem Bewußtsein stets einen klaren, festen Mittelpunct und einen Moderator zu „behalten, mit Sinnen und Gedanken gänzlich im Genuß des Augenblickes aufgeht". Dadurch ist der Irrthum derjenigen abgewiesen, welche den Quell des Leichtsinns einseitig in einem der drei Grundvermögen der Seele suchen. Am häufigsten wird in dieser Beziehung der Verstand in Anspruch genommen; so von Baumgarten Crusius, welcher von „einer weniger bestimmten oder mehr allgemeinen Denkart" als der Ursache des in Rede stehenden Fehlers spricht, sein Wesen aber darin findet, daß er die „Angelegenheiten des Lebens nur flüchtig beachten und behandeln mag" (Die christliche Sittenlehre. Leipzig, 1826 S. 301); oder wie die französische Encyklopädie von Duckett, welche sagt: „er ist der Mangel jedes starken und andauernden Eindrucks, „wenn du lieber willst, ein solches Gedächtnis, das den Geist im Stiche läßt und daran „hindert, die Vortheile der Erfahrungen zu sammeln". Indessen wird auch das Gefühl als die Wurzel des Leichtsinns bezeichnet. Baur z. B. definirt in seinen Grundzügen der Erziehungslehre 1849 § 40: „Der Leichtsinn besteht darin, daß nichts auf „das Gefühl bleibenden Eindruck macht;" freilich fährt er fort — „daß es dem In„dividuum überhaupt an einem eigentlichen Kerne fehlt, an welchem sich etwas an„setzen könnte, so daß es gleichsam nur den selbst unberührten Durchgang für ver„schiedene Empfindungen bildet." Endlich giebt es aber auch Erzieher, welche ihre hierher bezüglichen Anklagen wider das Begehrungsvermögen richten. Der erfahrene katholische Ethiker Seiler identificirt ihn ohne weiteres mit der Willensschwäche, welche „in der Uebermacht der Begierlichkeit von innen und des Reizes von außen" begründet ist (Handbuch der christlichen Moral, I. 278), und seine Auslassungen kommen dem,

was wir in Nitzsch' System christlicher Lehre § 105 lesen, recht nahe. Darin nun, daß bald das eine, bald das andere Seelenvermögen in Betracht genommen wird, so wie darin, daß die meisten derartigen Erklärungen an einer gewißen Unbestimmtheit leiden, liegt ein starkes Zeugnis dafür, daß wir ein Recht haben, dieselben als einseitig oder unvollkommen zu bezeichnen. Und gewiß wird man zugeben müßen, daß eine stärkere Bewegung des Gefühls auch kräftiger auf den Willen wirken, ein energischer Wille wiederum auch auf eine schwächere Anregung hin thätig sein, und endlich eine klare und sichere Einsicht Gefühl und Willen unüberwindlich bestimmen würden. Wenn somit gesagt werden muß, daß die Wurzel des Leichtsinns in dem gesammten Geistesleben liege, so soll damit weder behauptet werden, daß wir sie in gleicher Weise und in gleichem Maße bei jedem Seelenvermögen auffinden müßten, noch geläugnet, daß sich in den einzelnen Fällen in der Regel eines derselben als das vorzugsweise kranke erweisen werde. Vielmehr ergeht es hier dem geistigen Organismus so, wie dem leiblichen, wenn ihn ein Fieber zerrüttet. Der ganze Körper ist krank, aber dennoch treten die Krankheitserscheinungen bald an den Functionen der Lunge, bald an denen des Gehirnes u. s. w. hervor.

Wenn in der oben beschriebenen Weise die Ansichten über den Sitz der Krankheit, um im Bilde zu bleiben, weit auseinandergehen, so finden wir doch ihr Wesen überall gleichmäßig als Schwäche bezeichnet. Daß diese in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Naturanlagen, im Temperamente eine theilweise Erklärung finden könne, wird ebenso allgemein zugegeben, wie daß man sie nicht einseitig als „Naturfehler" ansehen dürfe. In den meisten Fällen hat die Seele in ihren allerfrühesten Zeiten durch Fehler der Erziehung oder andere Verhältnisse die Keime zum Leichtsinn in sich aufgenommen, in den andern die schon vorhandenen gepflegt, d. h. die an sich geringere Kraft des geistigen Lebens ist gelähmt, die größere gebrochen worden, ehe das Kind zum Bewußtsein derselben kam. Wie dies in so früher Zeit geschehen könne und häufig geschieht, soll weiter unten ausgeführt werden; hier genügt es an das classische Wort von Beneke zu erinnern, daß der Leichtsinn „in einer Ueberfüllung der „Seele mit Lustspuren und in der Abwesenheit aller Unlustspuren" begründet sei (Erziehungslehre I. 277—279), um ein Zeugniß dafür anzuführen, daß es eben „die Lust" oder wie man immer sagen mag, der Genuß der Welt, die Freude an ihr, die Hinweisung auf sie, die Hingabe an sie ist, welche den jungen Geist lähmt, ihre Bande um ihn schlingt.

Der Leichtsinn ist also eine durch die Lust gewirkte Schwäche des gesammten geistigen Organismus, die bald den einen bald den andern Factor unseres Seelenlebens lähmt. Wir dürfen bei dieser Erklärung stehen bleiben, denn indem wir auf ihre beiden Momente eingehen, wird sich die richtige Therapie dieses Fehlers von selbst ergeben. Der Leichtsinn ist ein Verderben; nicht bloß ein Mangel des Guten, sondern etwas positiv Böses. Er ist dieses, insoferne er eine Hingabe an das Eitle, Vergängliche, sagen wir an das Verderbliche, in sich schließt. Es bedarf also zu seiner Heilung einer völligen Umkehr, biblisch gesprochen einer neuen Geburt. Er ist andererseits eine Schwäche, d. h. im Unterschiede von der Bosheit läßt er noch gute Regungen zu, diese haben nur keine Kraft; er ist nicht die absolute Lieblosigkeit, sondern mit einer gewißen Liebe, besser Zärtlichkeit recht wohl verträglich; diese aber ist schwach und haltlos. Hier ist eine Kräftigung nöthig. Ehe wir aber die Heilung ins Auge fassen, wird es nöthig sein, an die Fehler zu erinnern, durch welche die Erzieher selbst dem Leichtsinn neue Nahrung geben.

c. Gewiß wäre schon viel gewonnen, wenn sich eine richtige, sittlich ernste Anschauung von der verderblichen Natur des Leichtsinns Bahn bräche; denn der erste Grund, weshalb so wenig gegen diesen Fehler ausgerichtet wird, liegt in der Unterschätzung desselben bei den Erziehern. Hat es doch nicht an solchen gefehlt, welche in den ausgelassenen Streichen ihrer Zöglinge Genialität und in der Schwäche übersprudelnde

Kraft sehen. Die Sprüchwörter: „Jugend hat keine Tugend" und „Jugend will austoben", sind Zeugnisse einer laxen Gesinnung. Die erlogene Redensart: „Ein gutes Herz macht jeden (oder auch nur manchen) Fehler wieder gut", nicht minder. Das Jahrhundert der Aufklärung hat diesen Irrthum mächtig genährt, wie denn Weiß's Kinderfreund ein Lustspiel unter diesem Titel hat und die Moral in Kotzebue's und Ifflands Dramen (z. B. in „Gefahren der Jugend" und in „den Jägern") kaum auf etwas anderes hinausläuft. Karl von Moor ist der letzte Repräsentant dieser Richtung, in seinem Bilde hat sie sich vollendet und gebrochen. Pestalozzi trat ihr gleich mit der Ueberschrift zum ersten Capitel von „Lienhard und Gertrud" entgegen. — Aus der Praxis aber ist diese in der Theorie überwundene Meinung noch nicht verschwunden. Der Leichtsinn, mit welchem die Eltern das Erziehungswerk treiben, erweckt den der Kinder. „Unglaublich groß ist oft diese Sorglosigkeit. Nicht „gefragt wird, wie sich die Kinder in der Schule verhalten. Nicht angehalten werden „die Kinder, sich auf die Schule vorzubereiten. Ohne alle Aufsicht oft bis in die sinkende „Nacht hinein läßt man die Kinder herumschwärmen, allein oder mit andern Kindern; „Unarten, Verbrechen, ja Gräuel, selbst Gräuel der Unzucht treiben, während man „keinen Bienenstock schwärmen läßt ohne Wache und thätige Sorgfalt. Am aufsichts„losesten sind die Kinder an Sonntagen. Unbegreiflich, unverantwortlich ist die Sorg„losigkeit, womit man sündliche Worte, sündliche Werke vor den Ohren und Augen „der Kinder redet und thut, unverzeihlich die Sorglosigkeit, womit man die Kinder in „die Kammern, ja in die Betten unzüchtiger Dienstboten, Gesellen und älterer Ge„schwister legt und die armen Kinder an Leib und Seele zu Grunde richten läßt, unver„zeihlich die Roheit, mit der man vor den Ohren der Kinder über Schullehrer, Pfarrer, „Obrigkeiten spottet, schimpft und flucht." (Zeller, Lehren der Erfahrung I. 70.). Wo Eltern und Erzieher also mit den unsterblichen Seelen ihrer Kinder umgehen, da fallen böse Saaten in dieselben, die desto verderblicher werden, je älter die Kinder, je größer ihre Augen für ihre Umgebungen sind. In ganz entgegengesetzter Absicht fehlen viele Eltern, namentlich aber ungebildete Erzieher und Erzieherinnen, Kindermädchen u. s. f., indem sie die Phantasie der Kleinen mit nichts als mit Bildern künftiger Herrlichkeit erfüllen. Sie erzählen ihnen von Vergnügungen, Genüssen u. s. f., die ihrer warteten, und stellen ihnen die Welt, die noch verschlossen vor ihnen liegt, als einen großen Tempel der Lust dar, der ihrer nur wartet. Diese Bilder zeichnen sich sehr tief in das Herz und lassen jene „Lustspuren" zurück, die wir vorhin als den Grund des Leichtsinns erkannten. So ist der berüchtigte Bahrdt durch einen Bedienten seines Vaters verdorben worden (Selbstbiogr. I. 50. 76.), und sein Beispiel steht nicht allein. Es ist natürlich ganz gleichgültig, ob die Eltern durch ihre Erzählungen oder durch ihr eigenes Leben und Treiben vor den Kindern deren Phantasie erhitzen und vergiften. Auch das ist ein Unrecht, wenn dem Kinde jeder Schmerz erspart, jeder Verlust ersetzt, jedes Vergnügen, jeder Wunsch gewährt wird. „Nicht bloß wegen einer temperamentsmäßigen Heftigkeit werden die Lüste zu Leidenschaften und übertreffen sich selbst, sondern auch, wenn sie durch Befriedigung eine außerordentliche Uebermacht erlangt haben." (Nitzsch.) Es darf doch nicht übersehen werden, daß die letzten Ursachen des Leichtsinns bisweilen bis in das erste Lebensjahr des Unglücklichen herabreichen. Endlich deckt der erfahrene Zeller (a. a. O. I. 73) noch einen Weg auf, die flüchtigen Kinder noch flüchtiger zu machen, noch mehr um das Bewußtsein dessen, was sie lernen und thun sollen, zu bringen: den mechanischen, gedankenlosen Unterricht vieler Schulen.

d. Die mehrfach erwähnte Mannigfaltigkeit der Formen, unter denen der Leichtsinn auftritt, wie der Ursachen, aus denen er entstanden ist, gebietet auch bei seiner Heilung verschiedene Wege einzuschlagen. Namentlich zwei Fälle sind genau und klar zu scheiden, die Behandlung temperamentsmäßiger Ausgelassenheit, namentlich bei kleineren Kindern, und wirklich eingewurzelten Leichtsinnes bei heranwachsenden Knaben und Mädchen.

Es liegt ein weiter Weg im Französischen zwischen volage und frivole. Der erstere Fall wird da eintreten, wo christliche Eltern im eigenen Hause von Anfang an die unglückliche Anlage des Kindes bekämpfen und in verwandten Fällen; der andere da, wo die ersten Erzieher erst spät, vielleicht durch ein besonders schweres Vergehen ihres Zöglings über die große Gefahr, in der er schwebt, belehrt werden, oder wenn ein leichtsinniges Kind fremden Händen übergeben wird, nachdem sich die Eltern vergebens bemüht haben, es zu retten u. s. w.

Auf ein wesentliches Mittel, dem Leichtsinn in seinen Anfängen zu begegnen, hat uns die göttliche Vorsehung selbst in der Bedürftigkeit und Gebrechlichkeit unseres Leibes gewiesen. Hamann (WW. I. 148) leitet aus ihr die Thatsache ab, daß das menschliche Geschlecht vor dem unrettbaren Falle bewahrt geblieben ist, welchen die höheren Geister erleiden mußten, und J. Müller sagt in seinem bekannten Werke über die Sünde (I, 175): „die sinnliche Natur des Menschen setzt der Vollendung des sittlichen Verderbens eine Schranke entgegen, die dann zugleich wieder ein Anknüpfungspunct für die Wiederherstellung ist.“ Darin sind auch fast alle Pädagogen einig, daß dieser Wink zu befolgen sei. Das Kind trage die Folgen seines Leichtsinns an seinen Sachen wie an seinem Leibe. „Alles in der Welt kann nur um einen gewissen Preis erworben und gewonnen werden. Bei ausgelassenen Kindern ist der Preis, um welchen sie klug werden, oft ein blutender Kopf, eine verletzte Hand. Das muß dran gegeben werden, wenn geholfen werden soll, da Worte hier nicht helfen.“ (Bormann.) Ja, man darf dabei nicht stehen bleiben, das Kind seine Uebereilung büßen zu lassen, wobei es gut thun wird, ihm den Zusammenhang von Ursache und Wirkung zum klaren Bewußtsein zu bringen, sondern man wird ihm auch, damit es erstarke, Aufträge geben, welche einen höheren Grad von Besonnenheit erfordern (Beneke); und weil durch jede Nöthigung zur Aufmerksamkeit, durch jeden tieferen Eindruck auf die Seele dem Leichtsinn entgegengewirkt wird, so wird auch eine sorgfältige Uebung des Gehörsinnes und des Gedächtnisses nicht ohne günstigen Erfolg bleiben (Schwarz). Tritt hernach an der gehörigen Stelle die positive Strafe ein und findet das leichtfertige Kind in dem elterlichen Willen eine eiserne Schranke für sein maßloses Begehren (Palmer) und repräsentirt ihm der Erzieher die richtige Schätzung der Dinge (Beneke), so wird bei dem noch jungen Kinde die Heilung wohl gelingen und wir dürfen uns im übrigen auf Bormanns Wort verlassen: „Das Leben heilt am besten diese Unart.“ Freilich ist das nur die Außenseite der Heilung und fehlte die jedem unserer Leser wohlbekannte Innenseite, so würde der bekehrte Leichtsinnige ein engherziger und selbstsüchtiger Pedant werden, denn der Uebergang aus dem Zuviel in das Zuwenig ist viel leichter als der zum rechten Maße.

Wo der Leichtsinn wirklich entwickelt ist, da stellt Herbart die Möglichkeit einer radicalen Heilung in Abrede, Göthe auch, in starken Worten. („Traue keines Lumpen Buße.“) Jean Paul ist in der Annahme des Gegentheils sehr sanguinisch, indem er es für möglich erachtet, daß ein leichtsinniger junger Mensch durch die bloße Lectüre eines vortrefflichen Buches den Anstoß zur Umkehr erhalten und dann auch die Kraft zu derselben finden könne; aber er will dies nur von Jünglingen glauben, niemals von Mädchen oder Frauen. Die heil. Schrift entscheidet sich an vielen Stellen, am deutlichsten Luc. 15 für die Möglichkeit der Besserung. Dies vorausgesetzt erscheint es mir das Beste, eine Erschütterung — nicht eine Rührung — herbeizuführen oder die durch göttliche Fügung gegebene zu benützen. (Jean Paul hat zwei Beispiele dafür gegeben: den doppelten Schwur der Besserung und die Neujahrsnacht eines Unglücklichen.) Schwer kann dies nicht sein, wofern man auch für den älteren Knaben und Jüngling fest hält, daß er ernten müße, was er gesäet hat. Ist er durch eine seiner Verirrungen in tiefes Leid gebracht, so decke man ihm den Abgrund auf, vor dem er steht, und lasse ihn erbarmungslos bis in die Tiefe schauen. Lange Predigten thun es nicht, aber kurze Worte, wie Ebr. 10, 30., Gal. 6, 7. 8., oder wenn man sie nicht

aus der Bibel wählen will, Jean Paul (Levana II. 91): „Ein leichtfertiges Mädchen ist ein verlorenes Geschöpf." Rothe (Ethik. 278): „Es ist eine ungeheure Schuld und Beschimpfung, keine Stelle einzunehmen und für nichts dazusein." Erst von dem Augenblick an, wo der Zögling, Knabe oder Mädchen, zu dem freien Entschlusse gekommen ist, daß es anders mit ihm werden müße, kann die eigentlich erziehliche Thätigkeit beginnen, aber sobald er auch nur mit einer etwas innigeren Kraft den Versuch gemacht hat, sich zu erheben, streckt sich ihm sofort die helfende Hand entgegen. Zunächst in der oben beschriebenen Weise zügelnd, züchtigend, sodann aber, und darauf kommt viel an, auch positiv. Der Erzieher geht mit der strengsten Selbstzucht voran; „denn nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet" (Wagner). Ein tüchtiger Unterricht, welcher ohne Nachsicht zu eigenem Denken und ernster Thätigkeit nöthigt, giebt hernach der Seele einen bessern Inhalt, sammelt die zerstreuten Kräfte und richtet sie auf einen bestimmten Punct. Ist erst unter Gebet und Vorgang des Lehrers Arbeitsliebe gewonnen, dann sind wir in der rettenden Thätigkeit schon weit vorgedrungen; unmerklich haben wir nämlich den frivolen Lebenszwecken bessere untergeschoben. Jetzt dürfen wir es dem Schüler zum Bewußtsein bringen und ihm die Aufgabe seines Lebens zeigen. „Größen spannen das Knabenherz gesund" (Jean Paul), und mancher hat, wie das Sprüchwort sagt, nur darum Hasen gejagt, weil er noch keinen Hirsch gesehen hatte. — So gewiß es verlorene Mühe wäre, den Leichtsinnigen durch die Erinnerung an die Zukunft seiner armen alten Mutter mitten aus seinem Rausche zu wecken, so zuversichtlich wird ihm dieselbe die Kraft geben, den letzten Schritt zu thun. Hierauf — aber erst hierauf — ist es Zeit, im Unterrichte wie sonst ihm die Verheerungen zu zeigen, welche der Leichtsinn angerichtet. Das Lebensbild des Alkibiades, das eines Heinrich IV., des römisch-deutschen Kaisers im Büßerhemd, oder die jener obengenannten Dichter werden ihm zeigen, wie wenig die schönsten und reichsten Gaben helfen, wenn sittlicher Ernst fehlt, und ihn zugleich mit Scham vor gleicher Selbsterniedrigung erfüllen. Dabei darf denn auch die Lichtseite nicht fehlen, der Hinweis auf jene Männer, deren Verdienste um Staat, Wissenschaft und Kunst wir mehr ihrem Fleiße und ihrem Ernste als der Fülle ihrer natürlichen Anlagen verdanken. Der Unterricht wird die geeigneten Beispiele reichlich darbieten, welche, ohne den Ehrgeiz zu überspannen, zur Bewunderung und Nacheiferung anregen.

Die ganze Erziehung muß sich auch dem Leichtsinn gegenüber als eine christliche erweisen; religiöse Einwirkung ist also selbstverständlich Anfang, Mitte, Ende aller Bemühungen. Aber wo dieselbe einzugreifen habe und wie sie eingreifen müße, um an die Stelle des Leichtsinns Gottesfurcht zu pflanzen, darüber können keine allgemeinen Regeln gegeben werden. Es hängt hier zu viel von der Subjectivität des Erziehers und der des Zöglings ab; die Sache ist zu schwierig, als daß nicht der freiesten Bewegung das Wort zu reden wäre. Nur davor ist sehr ernstlich zu warnen, daß man den Leichtsinnigen zu einer Zeit mit religiösen Vorstellungen angehe, wo derselbe noch keine Empfänglichkeit und kein Verständnis für sie hat. Das Wort des Herrn Matth. 7, 6. findet gerade hier seine Anwendung. Je besonnener, je keuscher wir mit dem göttlichen Worte umgehen, desto gewaltiger wird es seine heiligende Kraft erweisen.

e. Verdrießliche Erzieher müßen sich davor hüten, für Leichtsinn zu halten, was nur kindliche Unerfahrenheit oder kindlich heiterer Sinn ist. Das erfahrene Auge eines Kinderfreundes findet sich leicht zurecht. Auch der Muthwille, ein Ueberschuß von Kraft, will anders behandelt und gezügelt werden. Endlich sieht der frische Lebensmuth seiner äußern Erscheinung nach hin und wieder dem Leichtsinn ähnlich. Verschieden sind freilich die Quellen, aus denen er strömt; er kann das Ergebnis der Erziehung in den hohen und höchsten Lebenskreisen sein, welche von mächtigerem Wechsel bewegt

werden; er kann aus der Armut folgen, welche von den äußeren Gütern und ihrem Zwange unabhängig macht; er ist endlich auch das Resultat christlicher Bildung; aber selbst, wo er das nicht ist, bleibt er ein Gut, das man niemanden rauben soll; denn man kann der Seele die Flügel nicht wiedergeben, die man ihr genommen hat.

Zu vergleichen ist noch: Dobschall, Grundsätze der Schuldisciplin. 2. Aufl. 1848; Bormanns Sendschreiben 1858, besonders III. 3 und 13. und Wiese, Bildung des Willens, 2. Aufl. 1860. Dr. Schneider.

Leidenschaften, s. Neigung und Triebe.

Leidenschaftlichkeit und Selbstbeherrschung. Wir nennen denjenigen einen leidenschaftlichen Menschen, welcher leicht in Leidenschaft geräth und diese Disposition durch öftere oder plötzliche Aufwallungen und Aufregungen des Gemüthes zu erkennen giebt. Wenn eine Neigung oder Begierde sich derart im Gemüthe festsetzt, daß sie die Herrschaft an sich reißt, indem sie alle übrigen Neigungen und Begehrungen zurückdrängt oder zu ihrem Dienste zwingt, so nennen wir sie Leidenschaft. Bei wem die Neigung zum Tanz oder zum Studium einer Wissenschaft in Leidenschaft übergegangen ist, der achtet weder auf seine Gesundheit noch auf andere Pflichten, deren Erfüllung ihm obliegt. Der Wille ist so sehr an den einen Trieb hingegeben, daß er gar nicht mehr die Freiheit hat, zwischen verschiedenen Motiven zu wählen; das leidenschaftliche Subject, so viel Kraft es auch nach Einer Seite hin entwickeln mag, ist doch in Bezug auf seine vernünftige Selbstbestimmung aus der Activität in die Passivität übergegangen, leidend geworden, wie dies schon die Sprache im Worte „Leidenschaft" treffend bezeichnet. Eben darum nennen wir aber auch jene Zustände des Affects, d. h. plötzlich eintretender Erregungen und Bewegungen des Gemüths, welche dasselbe aus seinem Gleichgewicht bringen und die besonnene Ueberlegung hindern, leidenschaftliche Zustände, sprechen von leidenschaftlicher Aufwallung eines Gefühls, leidenschaftlicher Aufgeregtheit durch eine Nachricht ꝛc., weil die Gleichgewichtslage des Gemüthes gestört, dasselbe gewaltsam in Eine Richtung hineingeworfen und das active Vermögen freier Selbstbestimmung zu einem passiven Hingerissensein geworden ist.*) Obwohl die Leidenschaft als eine habituell gewordene Begierde den Affect als momentane und gewöhnlich bald vorübergehende Gemüthserregung auszuschließen scheint, so ist doch selbst eine sogenannte kalte Leidenschaft, wie der Geiz, keineswegs affectlos. — Der Geizige geräth in Affect, wenn er an einen großen Gewinn oder Verlust denkt, sich am Anblick seiner Schätze weidet ꝛc., wenn er auch für alles andere interesselos sein mag, und die Seele steht stets gleichsam auf dem Sprunge, dem mit der Leidenschaft verbundenen Affecte aufs neue sich hinzugeben. Damit kann äußere Ruhe, ja selbst die raffinirteste Ueberlegung in Bezug auf die Mittel, welche zur Befriedigung der Leidenschaft dienen, recht wohl bestehen, die Reflexion, nur nach Einer Richtung angestrengt, ist nach allen übrigen Richtungen aufgehoben, da die eine Neigung oder Begierde sich nicht mehr an den andern ihr entgegenstehenden messen und zügeln, also durch keine sittliche und vernünftige Beweggründe regeln kann. Zugleich entsteht dadurch, daß ein Trieb alle übrigen unterdrückt und niederhält, immer eine Aufregung und Erschütterung des Gemüths. Wie die Leidenschaft zum Affecte, so disponirt wiederum der Affect zur Leidenschaft. Wer ungehemmt und ungestraft seinen Zorn austobt, der findet sich erleichtert und in seinem Selbstgefühl gewissermaßen geschmeichelt, so daß er bei einem ähnlichen Anlaß schon leichter sich hinreißen läßt; in der Hingabe an den Affect des Schmerzes liegt eine gewiße Wollust, die den Willen gefangen nimmt und das Gemüth geneigt macht, schmerzlichen Gefühlen nachzuhängen. Obwohl die kindliche Seele vermöge der Flüs-

*) Etwas anders faßt das Verhältnis dieser Begriffe der Art. Gemüth S. 698. Weigand (Wörterb. der deutschen Synonymen) definirt Affect als das übermäßige innere Gefühl, Leidenschaft als das übermäßige sinnliche Begehren oder Verabscheuen. Die Red.

sigkeit ihrer Gebilde, welche durch einzelne bestimmte Interessen noch keine Festigkeit erlangt haben, jede tiefer wurzelnde Leidenschaft ausschließt, so ist sie doch infolge ihrer überwiegenden Reizbarkeit zu Affecten geneigt und diese können bei ungeschickter Behandlung leicht ein leidenschaftliches Wesen erzeugen, das der Bildung zur Charakterfestigkeit große Hindernisse in den Weg legt. Manche Kinder sind schon durch ihr Temperament zur ruhigen Besonnenheit mehr gestimmt als andere mit einem sehr reizbaren Temperament, das einerseits in Furchtsamkeit und Aengstlichkeit (vgl. den Art.), andererseits in trotzigem Eigensinn, Jähzorn und Gewaltsamkeit sich kund giebt. Wenn ein Kind vor Ungeduld schreit, bei Vereitelung seiner Wünsche und Erwartungen um sich schlägt, oder über eine Neckerei so aufgebracht wird, daß es in seinem Affect auch gegen die liebsten Gespielen wüthet: so sind dies natürliche Folgen einer großen Reizbarkeit, welche noch kein Gegengewicht im Gemüthe gefunden hat, und worüber der Erzieher keineswegs ernstlich zu erschrecken braucht. Solche Affectsäußerungen werden erst bedenklich, wenn man sie bloß äußerlich unterdrückt, ohne weiteres straft und dann die Sache für abgethan hält. Allerdings darf das leidenschaftliche Aufbrausen und zornige Dreinschlagen nicht ungestraft hingehen, und eigensinniger Trotz und Zornmuth können bei kleinen Kindern, die noch nicht durch Vorstellungen sich leiten lassen, nur durch Züchtigung unterdrückt werden. Schon das Kind in der Wiege muß fühlen lernen, daß eine unbedingte Gewalt über ihm steht, die sich nichts abtrotzen läßt. Je schlaffer die Zucht, desto matter wird auch der Gehorsam, und desto leichter giebt sich das Kind seinen Affecten hin. Aber die rechte Zucht bauet auch vor, mäßigt die Begierden, lenkt bei Zeiten die Aufmerksamkeit von dem ab, was eine Störung des gemüthlichen Gleichgewichts verursachen könnte, übersieht auch nicht körperliche Schwächezustände, welche nicht selten das ärgerlich-reizbare Wesen hauptsächlich herbeiführen. Bei mehr vorgerücktem Alter führe man das leidenschaftlich gewordene Kind erst ruhig bei Seite, bringe es durch ruhige und feste Ansprache zur Besinnung und zum Bewußtsein seines Unrechts; die Beschämung wirkt gerade bei kräftigen Naturen oft nachtheilig, wenn sie der Erzieher eindringlich macht, nicht durch zu schnelle Wiederholung abschwächt und seine eigene Theilnahme und Liebe auch in dieser Form dem Gestraften fühlbar zu machen weiß. So muß der Erzieher darauf hinarbeiten, daß allmählich das bessere Ich im Zögling die unordentlichen Begierden überwinde, der Geist die ihm gebührende Herrschaft über das Fleisch gewinne; denn nur das ist die rechte Selbstbeherrschung, wenn nicht eine übermächtige Begierde die andern zügelt, sondern wenn das Höhere im Menschen über das Niedere herrscht. Gegen das Ende der Erziehung hin muß eine versteckte oder deutlichere Hindeutung auf das Häßliche und sittlich Verkehrte jener Fehler im Stande sein, die Ueberlegung und die ganze Willenskraft gegen die letzten Reste derselben in die Schranken zu rufen.*) Im gemeinen Leben pflegt der Umgang mit körperlich oder geistig Ueberlegenen für ihre Beseitigung kräftiger zu wirken als die absichtliche Erziehung. Die Gleichaltrigen schleifen einander ab, und was dabei einer nicht vermag, das vermag die Masse.“ (Waitz, allgem. Pädagogik S. 165.)

Die Hauptsache, wenn das leidenschaftliche Wesen der Zöglinge beseitigt und durch die Erziehung jene Besonnenheit und geistige Freiheit gewonnen werden soll, welche des Affectes Herr wird, bleibt jedoch auch hier die Selbstbeherrschung des Erziehenden selbst. Die Gemüthsstimmung der Erwachsenen geht instinctartig auf die Unerwachsenen über. Soll das Kind fest werden im Gemüth, so müßen die Erzieher ihm auch eine feste Mauer sein, an welche es in Zeiten der Gefahr sich anlehnen, an deren Haltung es bei eigener Haltlosigkeit sich wieder aufrichten kann. (Vergl. d. Art.

*) Oder, „was an sich d. h. auf dem Standpuncte der höhern, vollen Sittlichkeit ein praeceptum ist, werde in der milderen Form das consilium vorgehalten, damit durch freies Ueben des Guten der Wille selbst sich übe und stärke.“ Die Red.

„Aengstlichkeit".) Fangen sie aber bei jedem Unfall oder Schmerz an zu jammern und zu klagen, kommen sie bei jeder Gelegenheit aus ihrem Gleichmuth, geben sie sich in Gegenwart der Kinder ihren Zornausbrüchen oder Parteileidenschaften hin, welche die Gerechtigkeit und Klarheit des Urtheils trüben, so machen sie auch das Gemüth der Jugend wankend und schwankend und disponiren es zur Leidenschaftlichkeit. Noch schlimmer ist es freilich, wenn sie gegen die Kinder selbst leidenschaftlich Partei nehmen, das Vergehen des einen im hellsten, das des andern im dunkelsten Lichte sehen, oder sich im Strafen so aufregen, daß sie alle Besonnenheit verlieren. Lord Byrons Mutter, wenn sie über ihren Sohn aufgebracht war, warf diesem sein lahmes Bein vor! Selbst in ihren Liebesbeweisen sollten Eltern und namentlich die Mutter mäßig und ruhig sein, da das Kind im entgegengesetzten Falle theils zu reizbarer Empfindungsseligkeit gestimmt, theils aber auch veranlaßt wird, solche überschwengliche Momente zu benützen, um diese und jene egoistische Zwecke zu erreichen. Wie überhaupt für die Schwächen der Erwachsenen, so haben die Kinder auch für die Affecte ihrer Erzieher einen scharfen Blick; leidenschaftliche Lehrer werden von boshaften Schülern, an denen es selten fehlt, recht absichtlich in Affect gesetzt und haben einen schweren Stand.

So sehr nun aber auch in dieser Beziehung die Erziehenden sich selber in Zucht nehmen, so streng sie die ruhige Haltung und Besonnenheit sich wahren müßen, besonders wenn der Zögling leidenschaftlich erregt ist: so wäre doch das andere Extrem jene phlegmatische theilnahmlose Ruhe und Kälte, die sich zwar durch nichts außer Fassung bringen und aufregen läßt, sich aber auch an und für nichts zu begeistern und über nichts zu entrüsten vermag, die mit kaltem Blute straft und überall nur den Verstand, nie das Gemüth sprechen läßt. Dieses Princip der Affectlosigkeit oder Apathie hat in Kant einen Lobredner gefunden, welcher in seiner Anthropologie (3. Aufl. S. 205) sagt: „Daß der Weise niemals im Affect, selbst nicht in dem des Mitleids mit den Uebeln seines besten Freundes, sein müße, ist ein ganz richtiger und erhabener moralischer Grundsatz der stoischen Schule, denn der Affect macht mehr oder weniger blind." Das Christenthum hat solcher Uebertreibung gegenüber viel richtiger und weiser als die Stoa die menschliche Natur erfaßt, daß es uns herzliches Erbarmen mit der Noth des Nächsten aufgiebt und uns lehrt, mit den Fröhlichen uns zu freuen, mit den Trauernden traurig zu sein, daß es keine stolze selbstgenügsame Gemüthsruhe, sondern Gemüthsbewegung für das gottgefällige Handeln verlangt. Ohne Gemüthsbewegung keine Reue und Buße, keine Glaubensfreudigkeit und kein Muth zur Ueberwindung des Bösen! Ohne Affect hätte ein Luther sein Reformationswerk nicht vollbracht. Es ist aber ein anderes, die aus Mangel an Selbstbeherrschung entspringende Aufregung des Gemüths, der leidenschaftliche Affect, und ein anderes die aus bewußter freigewollter Hingabe an den Willen Gottes, an das Wahre und Gute hervorgehende Gemüthsbewegung, die ihr Pathos mit dem sittlichen Streben verschmilzt, um dieses desto entschiedener zur Geltung zu bringen. Indem das Christenthum den particulären selbstischen Menschenwillen in den absoluten Gotteswillen auflöst und das Selbstgefühl mit dem Gottesgefühl eint, erhebt es dieses. Selbst auch über die Region der Leidenschaft hält es das Auge des Geistes klar, bei aller Innigkeit des Gefühls lehrt es sich zu freuen als freue man sich nicht (1 Kor. 7, 37; vgl. Palmer Ev. Päd. 2. Aufl. S. 302 ff.), indem es alles Irdische als ein Vergängliches und Bedingtes an dem Unvergänglichen und Unbedingten mißt, und so die rechte Schätzung der Dinge, die richtigen Werthurtheile gewinnt. Es würde weniger leidenschaftliche Aufregung im Leben vorkommen, wenn die Dinge dieser Welt nach ihrem wahren Werthe richtiger geschätzt würden. Wenn wir uns aber für das, was wir als wahr und gut und recht erkannt haben, begeistern, daß ein lebendiger Trieb unserer Seele darauf gerichtet ist, dann ist unsere Gemüthsbewegung ein sittlicher Act, gleich entfernt von Leidenschaftlichkeit, wie von Apathie und stoischer Ruhe. Die Jugend zumal soll feurig sein und für das Ideal erglühen; die christliche Zucht soll sie aber auch

lehren, ihr Feuer zusammenzuhalten und nicht im Winde verflackern zu lassen, damit auch das Herz des Greises noch warm davon sei. A. W. Grube.

Lernbegierde, s. Wißbegierde.

Lernen, s. Lehren und Lernen.

Lesegesellschaften — sind eines der Mittel, die entweder vermöge freier Vereinbarung oder infolge gesetzlicher Anordnungen gebraucht werden, um die Fortbildung des Lehrstandes durch Zuführung geeigneter Lectüre zu fördern und zu erleichtern. Ein nicht unbedeutender Theil der allgemein bildenden wie der Fachliteratur erscheint in der Form periodischer Blätter; sie alle sich für die eigene Person anzuschaffen und zu sammeln, wäre auch demjenigen nicht zuzumuthen, dessen ökonomische Lage solch einen literarischen Luxus eher erlauben würde, als die Lage der Lehrer, zumeist der Volksschullehrer denselben erlaubt; also ist es das Natürlichste, man tritt zusammen und läßt das auf gemeinsame Kosten Angeschaffte circuliren. Aber auch Werke anderer, selbständiger Art werden auf diesem Wege dem Einzelnen entweder überhaupt zugänglich gemacht, eben weil er die Mittel nicht besitzt, sie für sich allein zu erwerben, oder werden sie ihm zur Kenntnis gebracht, um, was er brauchbar oder erwünscht findet, sich sofort selbst anzuschaffen. Man kann freilich sagen, wer nur liest, was ihm durch seine Lesegesellschaft — zumal wenn er gesetzlich verpflichtet ist, zu derselben seinen Beitrag zu geben — ins Haus geliefert wird, der hat kein starkes literarisches Bedürfnis; aber mancher, der sonst vielleicht außer seinen Schulbüchern nach nichts gedrucktem mehr greifen würde, weil er in seiner Tagelöhnerarbeit völlig befriedigt oder auch durch des Lebens Sorgen geistig abgestumpft ist, wird doch durch dieses Mittel eher dazu gebracht, noch etwas zu lesen, wärs auch nur, weil er doch einmal daran mitzahlen muß; so fällt doch immer noch ein Saatkorn hin und wieder in seine Seele. Es kommt aber, um dieses Bildungsmittel möglichst fruchtbar zu machen, auf zwei Dinge an, die wieder von einem dritten abhängen. Erstlich muß die Auswahl der in Umlauf zu setzenden Schriften eine zweckmäßige sein; zweitens muß eine strenge Ordnung in Betreff der Circulation herrschen, damit nicht z. B. durch saumselige Mitleser bewirkt wird, daß der lernbegierige Wochen oder Monate lang gar nichts und dann auf einmal allzuviel zu lesen bekommt; drittens aber, und davon hängen die beiden ersten Dinge ab, muß der, der das Ganze leitet, der die Bücher aussendet und zurückempfängt, sich mit gewissenhafter Sorgfalt, mit Liebe und Einsicht der Sache widmen. In erster Beziehung denkt man natürlich zuerst an Werke, die zum Fache gehören, an Schriften, die die Erziehungs- und Unterrichtslehre und das Schulwesen im ganzen oder in irgend einem speciellen Puncte behandeln. Können Werke dieser Art, gerade je besser sie sind, desto weniger dazu angethan sein, zu circuliren — denn sie wollen nicht nur gelesen, sondern gebraucht werden und gehören zum täglichen Brod — so hat ihre Anschaffung für eine Gesellschaft doch den Werth, daß der Einzelne sie erst kennen lernt. Dagegen ist es ein Fehler, wenn nur Werke dieser Art in Umlauf gesetzt werden; die Bildung des Lehrers ist so mannigfacher, ja universaler Art, daß eigentlich alles, was einen gebildeten Menschen interessiren kann und muß, auch ihm zugänglich sein soll. Welcher Lehrer, der nicht in seiner Schule eingetrocknet ist, würde sich Jahr aus Jahr ein etwa mit Methodenlehren oder pädagogischen Systemen, mit Rechenbüchern oder Sprachdenklehren geistig nähren können? Wie viel befruchtendes, das mittelbar auch den Schülern zu gute kommt, ist in den Biographieen bedeutender Menschen — eines Feldherrn oder Staatsmannes, eines Dichters oder Componisten, eines Buchhändlers oder Bürgermeisters, so gut wie eines Pädagogen — wie viel desgleichen in Geschichtswerken, in Reisebeschreibungen u. s. w. enthalten! Selbst Unterhaltungsschriften, so sparsam und wählerisch man auch damit sein muß, sollten nicht gänzlich ausgeschlossen sein; eine Gabe von wirklichem Werthe darf in die Prosa eines Schulmeisterlebens wohl auch einen poetischen Sonnenblick bringen. Aber auch was die Fachschriften betrifft, sollte nie eine einseitige Richtung dominiren; so strenge das positiv Schlechte, das Werthlose ausgeschieden werden

muß, so wohlthätig ist es, wenn die Lehrer veranlaßt werden, auch solches zu lesen und davon zu lernen, was sie nöthigt, aus dem angenommenen und gewohnten Ideenkreise einmal herauszutreten, um die Wahrheit auch in fremder Form auf sich wirken zu lassen. Um diese herbeizuführen, um überhaupt auch an Büchern und über Bücher ein selbständiges Urtheil zu erzeugen, ist es freilich ersprießlich, wenn die Vorstände solcher Lesegesellschaften (wie z. B. in Württemberg die Conferenzdirectoren) sich namentlich von den jüngeren Mitgliedern über das Gelesene mündlich oder schriftlich Bericht erstatten lassen und eine Besprechung darüber in irgend einer Form einleiten. — Das zweite Erfordernis, eine feste Ordnung, wird am besten auf folgende Weise erreicht. Es bestehe die Gesellschaft etwa aus 24 Lehrern; diese werden geographisch in drei Bezirke getheilt. An Einem Tage, es sei der 1. Juli, sendet der Vorsteher drei Bücherpakete ab, deren jedes so viel enthält, als in vierzehn Tagen bequem gelesen werden kann. Das erste dieser Pakete erhält der nächstwohnende Lehrer des Bezirks A, das zweite der nächstwohnende im Bezirk B, das dritte der nächstwohnende im Bezirk C. Am 15. Juli geht vom Vorstand eine zweite Sendung in jeden der drei Bezirke, wiederum je an den nächstwohnenden ab; dieser aber hat die vor vierzehn Tagen erhaltenen Schriften nunmehr genau am gleichen Tage seinem nächsten Collegen zu senden. Am 29. Juli erhalten die drei ersten wieder eine Sendung vom Vorstand; sie geben die Sendung vom 15. Juli ihren Nachfolgern und diese geben die Sendung vom 1. Juli nunmehr wieder an ihre nächste Nachbarn ab. So wiederholt sich fortwährend ein Bücherwechsel je nach zwei Wochen an einem und demselben Tage in der ganzen Gesellschaft. Nach sechzehn Wochen, vom 1. Juli an gerechnet, gehen die drei Sendungen vom 1. Juli aus den Händen je des letzten Empfängers in jedem Bezirk an den Vorstand zurück, der nun, was im Bezirk A gelesen worden, in den Bezirk B sendet und umgekehrt. Jedem Buche ist ein Laufzettel beigegeben, auf welchem der Vorstand zum voraus jedem Mitgliede das Datum notirt, wann er dasselbe zu empfangen und wann er es abzugeben hat; in einer dritten Columne haben die Mitglieder selbst den Tag der von ihnen geschehenen Weitersendung einzutragen. Nachdruck erhält solche Einrichtung immer nur durch Conventionalstrafen, die in die Kasse fallen; säumige Leser macht nichts so präcis, als wenn sie zahlen müßen. Ist aber die Sache einmal im Gange, vergißt und versäumt der Vorstand selbst nie den Sendungstermin, ist er ebenso unnachsichtig im Strafen jeder auch nur einen Tag betragenden Versäumnis, so gewöhnen sich alle bald an die Ordnung und fühlen das Wohlthätige derselben; ihr haben sie es zu danken, daß ihr Tisch Jahr aus Jahr ein stets versorgt ist. Allerdings müßen dazu auch die Mittel reichen; aber die Proportion stellt sich immer wieder her: je mehr Mitglieder es sind, desto mehr braucht man zwar Bücher, desto mehr gehen aber auch Beiträge ein. (In Württemberg hat gesetzlich jeder Schulmeister jährlich 30 kr., jeder unständige Lehrer 15 kr. zu bezahlen. Das würde freilich noch keinen großen Büchervorrath geben; aber es ist auch jeder Geistliche des Bezirks zum Beitritt verpflichtet und überdies hat das pium corpus jeder Muttergemeinde in demselben alljährlich 1 fl. beizusteuern. Diese Einrichtung besteht seit 1810.) Die aus der gesammten Circulation zurückkehrenden Bücher werden entweder zu einer Bibliothek für den Gebrauch der gegenwärtigen und künftigen Mitglieder gesammelt oder in Ermanglung eines passenden Locals zur Aufstellung unter denselben versteigert. Letzteres ist freilich keine staatsökonomische Maßregel, denn vieles wird elend verschleudert, doch erhält andererseits mancher dadurch Gelegenheit, ein Buch, an dem ihm sehr gelegen ist und das er anderswie sich nie anschaffen könnte, um wenig Geld zu erwerben. — Die Frage endlich, wer der Leiter einer solchen Gesellschaft sein soll, ist da, wo die ganze Einrichtung gesetzlich besteht, auch gesetzlich erledigt; das Aufsichtsamt der Geistlichen über die Volksschule schließt in sich, daß auch der Leiter einer solchen Gesellschaft ein Theologe ist. Wo aber diese Vereine auf freiwilligem Zusammentritt beruhen, versteht es sich von selbst, daß sie ihren Vorstand frei wählen. Wer es auch sei, er wird nur dann dieses kleine und doch

nicht unwichtige Amt recht versehen, wenn er ein in der Literatur, und zwar keineswegs nur in Einem Zweig derselben, bewanderter, auf alle Zeiterscheinungen aufmerksamer und gründlich urtheilsfähiger Mann ist, der, was für seinen Kreis sich eignet, gleichsam von weitem schon wittert, der auch mit einer tüchtigen Buchhandlung in Verbindung steht, die ihn stets auf dem Laufenden erhält. Der Gesellschaft ist er verantwortlich sowohl was die Verwendung der Gelder überhaupt anbelangt, über welche er bei Heller und Pfennig Rechenschaft abzulegen hat, als auch in Betreff der Wahl der Bücher. Nicht nur wird er die bestimmten Wünsche seiner Gesellschaft möglichst berücksichtigen, sondern, was periodische Schriften sind, dessen Anschaffung ist gemeinschaftlich zu beschließen. Aber es muß ihm nach anderer Seite auch freie Hand gelassen werden, um, was nach seinem Urtheil sich eignet, sofort anschaffen zu können. Auch was manchem nicht gefällt, was vielleicht dem Geschmacke der Mehrzahl positiv zuwider ist, kann gerade das Beste, das ihnen Gesunde sein; ein Mann, dem auch solch ein Beruf Gewissenssache ist, wird eher sein Mandat niederlegen, als daß er sich zum Spediteur schlechter, wenn auch beliebter Waare erniedrigen läßt. **Palmer.**

Leseunterricht. Was lesen sei, wird auf mancherlei Weise ausgedrückt. Die meisten Definitionen bisher leiden jedoch entweder an dem Fehler, daß sie zu unbestimmt sind und auf die Sache selbst nicht gehörig eingehen, oder an dem, daß sie sich nur auf das laute Lesen beziehen, das stille Lesen aber ganz außer Acht lassen. Das Wort A. H. Niemeyer's (Grundſ. der Erz. und des Unt. II. 3. Hauptabschnitt § 38): „Das Lesen selbst ist nichts anderes als die Verwandlung des Sichtbaren in das Hörbare" — hat sich unter den mannigfachsten Modificationen wiederholt, wie z. B. in der bedeutendsten Schrift über unsern Gegenstand, „Der Leseunterricht von Dr. Fr. Jakobi," zu ersehen ist, und Jakobi's eigene Definition, lesen heiße die sichtbaren Schriftzeichen in hörbare Laute übertragen, ist unverkennbar ein Nachklang jenes Niemeyerschen Wortes. Versuchen wir es nun, den Begriff genauer zu bestimmen, so gehen wir zunächst zu dem verwandten lateinischen Worte legere zurück (über die Verwandtschaft vgl. K. Schwenck, Wörterbuch der deutschen Sprache), das im allgemeinen ein Sammeln, ein stückweises Wegnehmen und Zusammenfassen bedeutet, wie man auch das deutsche Wort lesen für Sammeln gebraucht, z. B. Aehren, Trauben, Erbsen lesen. Das Lesen im engeren Sinne ist darum auch ein Zusammenfassen der aufeinander folgenden Buchstaben zu Wörtern, der Wörter zu Sätzen. Wenn aber darunter nicht bloß ein Buchstabiren oder Syllabiren gemeint sein, sondern das eigentliche Lesen im Unterschied von diesem bezeichnet werden soll, so muß das Zusammenfassen zur schnellen und sicheren Auffassung der ganzen Wortbilder und der letzteren zu Satztheilen und ganzen Sätzen werden mit beständiger Berücksichtigung des Inhalts und der Form der Wörter und Satzglieder zur Auffassung des Gedankens, dem sie zum Ausdruck dienen. Faßt man nur die Buchstaben oder ihre Laute in Wörter und diese in Sätze zusammen, so kann das ein bloß mechanisches, lautrichtiges Lesen sein, d. h. ein solches, bei welchem der Inhalt der Worte und Sätze beiseite gelassen, kein Verständnis desselben gefordert und erzielt wird. Wenn es sich aber um die Auffassung der Gedanken handelt, welchen die Worte und Sätze zum Ausdruck dienen, so ist das ein verständiges Lesen, das etwa durch das griechische Wort ἀναγιγνώσκειν bezeichnet wird, dessen weiteste Bedeutung ein genaues Erkennen, ein Wiedererkennen ist, also ein Wiederverstehen dessen, was der Schreibende gedacht hat. Ein solches Lesen muß keineswegs immer ein lautes sein, wie es ja sogar einen Leseunterricht bei Taubstummen giebt, bei welchem keine hörbare Laute vorkommen, oder wie von vollsinnigen Schülern ein stilles Nachlesen gefordert wird. Da es aber auch ein lautes Lesen giebt, welches der Hebräer mit dem Worte קָרָא ausdrückt, dessen ursprüngliche Bedeutung ein lautes Sprechen, Rufen ist, so kann auch die Definition hievon nicht ganz Umgang nehmen, und da der Zweck des lauten Lesens gewöhnlich der ist, andere mit dem In-

halt einer Schrift bekannt zu machen, so gehört zu diesem auch, daß durch Aussprache, Betonung und Absetzung die durch die Buchstabenschrift bezeichneten Gedanken den Zuhörern zum Verständnis und Gefühl kommen, was man ein gutes oder schönes Lesen heißt. Diesemnach würde sich die Definition so formuliren: Lesen ist ein durch Zusammenfassung der aufeinander folgenden Schriftzeichen (Buchstaben) entstehendes schnelles und sicheres Auffassen der Wortbilder und die Verbindung derselben zu Satztheilen und Sätzen mit steter Berücksichtigung des Inhalts und der Form der Worte zum Verständnis der Gedanken, denen sie zum Ausdruck dienen, was bald stille bald laut geschehen kann, und im letzteren Falle dazu dienen soll, anderen die durch die Worte ausgedrückten Gedanken zum Verständnis und Gefühl zu bringen. — Hiemit wäre zugleich für unsere weiteren Erörterungen der Grund gelegt.

So sehr überall, wo irgend die Morgenröthe der Bildung angebrochen ist, in den verschiedensten Lebensverhältnissen das Bedürfnis, lesen zu können, bei jedem hervortritt, hat man doch in verschiedenen Zeiten Stimmen vernommen, welche — freilich nicht immer in lauterer Gesinnung — bei den niederen Ständen das Lesen für unnöthig oder gar für nachtheilig erklärt haben. Wenn Männer wie Sack, denen es doch um die geistige und sittliche Bildung des Volkes wirklich zu thun war, im Ernst die Frage erheben konnten, ob das Lesenlernen für jedermann, namentlich die Kinder in Landschulen unentbehrlich sei: so darf es uns nicht wundern, daß andere in aristokratisch despotischem Geiste auf dem Gebiete sowohl der Religion als der Politik dem Lesenlernen der handarbeitenden Classe entgegentraten unter dem Vorwande, daß diese Leute keine Zeit und kein Bedürfnis zum Lesen haben, daß überall Leute, welche nicht lesen können, sich eben so glücklich fühlen als die, welche es können, ja daß durch ungeeigneten Lesestoff viele Unzufriedenheit und Verkehrtheit, viel Verderben unter das lesende Volk gebracht werde. Es ist aber keine Frage, daß diesen Einreden gewöhnlich die Absicht zu Grunde lag, das Volk um so leichter und sicherer an dem politischen oder religiösen Gängelbande führen und behalten zu können. Allein diese Stimmen haben theils sich selbst, theils hat die Zeit sie gerichtet. Wie von jeher, wo irgend Schulen entstanden und Unterricht zur Vermehrung von Kenntnissen ertheilt wurde, der Anfang mit dem Leseunterricht gemacht, ja zum Theil aller Unterricht auf das Lesen beschränkt worden ist, so bleibt es immer für jeden einigermaßen ausgedehnteren und nachhaltigeren weiteren Unterricht unerläßliche Bedingung, daß die Schüler lesen können; und auch nach der Schulzeit ist das Lesen das wichtigste Mittel zur Erweiterung und Sicherung der gewonnenen Bildung (Waitz, allg. Päd. S. 301.). Man kann wohl, wie Rousseau in seinem Emil, von einem Unterricht reden, bei welchem das Lesen um mehrere Jahre, oder, wie jetzt einige wollen, wenigstens um ein bis zwei Jahre hinausgeschoben wird, aber dies wird doch nur bei einem oder wenigen Schülern ausführbar sein, nicht aber bei größeren Schülermassen, und auch in dem ersteren Falle bleibt es noch eine Frage, ob in der Wirklichkeit ohne Lesen und ohne Schreiben, das von jenem abhängig ist, die Kenntnisse der Schüler ebenso leicht und mit eben so gutem Erfolg vermehrt werden können. Beim Sprach-, Religions-, und Realunterricht wird, obwohl er auch ohne Lesen möglich ist, doch mit Hülfe des Lesens gründlicher, sicherer und nachhaltiger verfahren werden können. So lange wir mit unserem Lernen an die Bücher gewiesen sind, wird das Lesen die Bedingung und das Mittel alles weiteren Lernens bleiben. Hält man es doch sogar für dienlich, wo nicht für nöthig, daß auch die Blinden lesen lernen. — Nach der Schulzeit aber ist das Lesen für jeden das beste Mittel nicht bloß zur geistigen Unterhaltung und Erheiterung, sondern auch zur Befestigung und Erweiterung seiner Kenntnisse, zur Theilnahme am öffentlichen Leben und besonders zur religiösen Erbauung. In letzterer Hinsicht ist insbesondere für die evangelischen Christen das Lesenkönnen unentbehrlich, weil diese vornehmlich selber forschen sollen in der Schrift, um bereit zu sein zur Verantwortung gegen jedermann, der Grund fordert der Hoffnung, die in ihnen ist," und vermöge der Berechtigung,

die ihnen das allgemeine Priesterthum gewährt, „zu einem vernünftigen Gottesdienst" und zur gegenseitigen „Erbauung auf ihren allerheiligsten Glauben." Das ist es ja eben, warum die Reformatoren und ihre Anhänger so ernstlich auf Errichtung und Erweiterung von Schulen gedrungen haben. Ueberhaupt aber so wichtig die Erfindung der Buchdruckerkunst für alle Stände gewesen ist, eben so wichtig ist auch der Unterricht im Lesen, weil nur der, welcher lesen kann, Gewinn aus jener zieht (Diesterweg), und besonders in unserer Zeit könnte weder das bürgerliche, noch das gewerbliche Leben gedeihen, wo nicht alle, auch die niedrigsten im Volke lesen können. Wenn nach Schleiermacher (Erz.-Lehre S. 385) das Lesen „ein Thermometer ist, die Bildung des Volkes zu messen," so gehört gewiß der Unterricht darin unter die ersten und unerläßlichsten Aufgaben jeder Schule. — Wenn aber andere den Leseunterricht auch um seines formalen Werthes willen unter die schätzenswerthesten Bildungsmittel zählen, wenn sie von der dabei nöthigen Geistesthätigkeit eine „mächtige Einwirkung auf die Gesammtentwicklung des jugendlichen Geistes" erwarten (Jakobi), oder gar das hereinbrechende Heil des Volkes verheißen (Stephani), so könnte das doch nur von einer gewißen Methode des Leseunterrichts, aber nicht von diesem überhaupt gelten, und müßte auch da als Ueberschätzung bezeichnet werden; richtiger aber scheint immerhin Waitz zu urtheilen, welcher den elementarischen Leseunterricht „als bloße Vorarbeit bezeichnet, welche keinen selbständigen, sondern nur den Werth eines Mittels in Anspruch nehmen könne," und Schleiermacher, welchem „Lesen und Schreiben an und für sich nichts ist, sondern nur mechanisches Hülfsmittel," obwohl es auf diese Weise etwas zu gering geschätzt sein möchte.

Fragen wir nun, auf welcher Altersstufe mit dem Leseunterricht der Anfang gemacht werden solle, so lehrt der Blick in die Schulen aller Art, daß er möglichst bald nach dem Eintritt des Kindes in die Schule, hin und wieder schon vor der Zeit der Schulpflichtigkeit geschieht. Erst seit Rousseau ihn bis zu den späteren Knabenjahren hinausgeschoben sehen wollte, haben sich von Zeit zu Zeit auch andere Stimmen erhoben, welche wenigstens ein oder zwei Jahre lang bloß mündlichen Unterricht, Denkübungen oder Anschauungsunterricht, ihm vorangehen lassen wollten, um das Kind dadurch zu befähigen, daß es die Schwierigkeiten des ersten Leseunterrichts leichter überwinde, also leichter, schneller und wohl auch mit hellerem Bewußtsein über das Mechanische desselben Meister werde. Allein was über diese Schwierigkeiten, über „das zornerweckende Buchstabiren" (Nachsinner), „die erste Kindesqual" (Graser) u. s. w. gejammert worden ist, das ist, wo nicht absichtliche und ungerechte Uebertreibung, so doch immerhin nur wahr in Betreff von Fehlgriffen, welche man sich in dem Lehrgang, der Lehrform und dem Lehrton hat zu Schulden kommen lassen. Daß auch das sechsjährige Kind ohne Zorn und Qual lesen lernen **kann**, sollte man doch als Erfahrungssache zugeben, und daß gerade das Mechanische, was bei diesem Unterricht nicht ganz vermieden werden kann, für das jüngere Alter wohl paßt, könnte leicht psychologisch erwiesen werden. Ja es dürfte sich fragen, ob nicht eben dieses Mechanische dem Schüler mit entfalteterer Geisteskraft später mehr langweilig und zuwider wäre, als dem Anfänger in allem Lernen. Aber es kann nicht nur, sondern es **soll** auch gleich mit dem Eintritt der Unterrichtsfähigkeit das Lesen angefangen werden, weil es ein schwer zu entbehrendes Hülfsmittel für allen anderen Unterricht ist, und weil es da, wo mehrere Schülerabtheilungen beisammen sind, für die Selbstbeschäftigung der Schüler werthvolle Dienste leistet. Wenn aber vor dem frühen Lesenlernen hauptsächlich im Eifer gegen das Viellesen oder die Lesewuth der Kinder gewarnt worden ist, so hat man dabei „das Kind mit dem Bad ausgeschüttet" und nicht bedacht, daß der Misbrauch den Gebrauch nicht aufheben darf, und daß, wenn auch erst ein paar Jahre später der Leseunterricht begonnen würde, diese Lesewuth und ihr Schaden doch eben so groß werden könnte. Gegen diese muß man mit andern Mitteln kämpfen als damit, daß man das Lesen zur Unmöglichkeit macht. — Die Ansicht ferner, daß ein

bloß mündlicher Unterricht Jahrelang dem Leseunterricht vorangehen sollte, überschätzt auch die Kräfte eines Lehrers, dessen Lungen wohl in den meisten Fällen ein solches durch mehrere Stunden fortgesetztes, tägliches Sprechen nicht auszuhalten vermöchten, oder hat sie nur den Unterricht eines einzigen oder weniger Kinder auf kürzere Zeit im Auge.

Ueber die Stufen oder den Lehrgang des Leseunterrichtes ist schon Eingangs die nöthige Andeutung gegeben worden. Es sind die Stufen 1) des elementarischen, lautrichtigen, 2) des verständigen und 3) des guten oder schönen Lesens. Man darf dieselben aber nicht so auseinanderhalten, als hätte jede Stufe nur diese eine Aufgabe; vielmehr ist schon beim elementarischen Leseunterricht darauf zu sehen, daß die Kinder auch verstehen, was sie lesen, und keinen schlechten Leseton sich angewöhnen; auf der zweiten Stufe bleibt neben der Aufgabe des verständigen Lesens die Sorge für ein lautrichtiges Lesen, sowie auch ein gutes Vorlesen hier vorbereitet wird, und auf der dritten Stufe soll selbstverständlich das Gesammtziel des ganzen Leseunterrichts erreicht werden. Wenn also von Stufen dieses Unterrichts die Rede ist, so ist das nur so zu verstehen, daß auf jeder Stufe eine Aufgabe als die vorherrschende am meisten die Sorge des Lehrers und die Thätigkeit der Schüler in Anspruch nimmt, ohne daß die Aufgabe der anderen Stufen ausgeschlossen ist. Die Erreichung dieses dreifachen Zieles ist aber von solcher Bedeutung, daß Diesterweg (Wegweiser I. S. 237) mit Recht die Behauptung aufstellt, „der Standpunct der Lesefertigkeit der Schüler biete dem Kenner einen Maßstab zur Beurtheilung des allgemeinen Zustandes der Schule dar; denn das Lesen sei nicht eine vereinzelte, von dem übrigen Geistesleben und der Gesammtbildung losgerissene Fertigkeit, sondern als ein Resultat der ganzen Bildung anzusehen.“ Man kann aus dem Lesen der Schüler zum mindesten auf die methodische Einsicht und Gewandtheit, sowie auf den Fleiß des Lehrers, auf die Gewöhnung der Schüler an Aufmerksamkeit und Genauigkeit bis ins kleinste, auf den Vorrath derselben an Wissensstoff und auf die Bildung ihrer Urtheilskraft und ihres Geschmacks überhaupt schließen. Und wenn im besonderen auch einzelne Unterrichtsfächer, z. B. Rechnen, Singen, Zeichnen, dem Lesen ferner stehen, so läßt sich daraus, wie die Schüler lesen, doch ein ziemlich sicherer Schluß auf ihre Kenntnisse in den sprachlichen und stofflichen Unterrichtsfächern ziehen.

Wir gehen nun zur näheren Besprechung des Unterrichts, insbesondere der Lehrform auf diesen drei Stufen über.

1. Die Stufe des elementarischen, lautrichtigen Lesens. Es wird kein anderes Unterrichtsfach geben, welches eine solche Menge und Mannigfaltigkeit von Methoden aufweisen könnte, als das des elementarischen Lesens. Man hat sie verschieden eingetheilt, niemals aber ohne Schwierigkeiten und Verstöße. Es scheint darum am besten zu sein, sie in der Ordnung aufzuführen, in welcher sie der Zeit nach auf einander gefolgt sind und ihrer Beschreibung jedesmal ihre Beurtheilung sogleich anzufügen. Im allgemeinen aber wird zum leichteren Verständnis der Sache vorauszuschicken sein, daß hier zu unterscheiden ist zwischen a) Zeichen (Buchstaben), b) Namen des Buchstabens, c) Laut, der durch ihn bezeichnet ist, d) Namen dieses Lautes, wiewohl nur bei den Consonanten und Diphthongen, nicht aber bei den einfachen Vocalen Laut und Namen des Buchstabens verschieden ist. Denn bei der einen Methode tritt das eine, bei der andern das andere stärker hervor, oder wird das eine oder das andere ganz beiseite gelassen.

Die älteste Methode des elementarischen Leseunterrichts, soweit die Spuren der Geschichte zurückreichen, ist die Buchstabirmethode. Daß sie wenigstens bei den Römern üblich gewesen ist, scheint aus den Worten Quintilians hervorzugehen, welcher über den Gebrauch elfenbeinerner Buchstabenformen sagt, „quod tractare, intueri, nominare jucundum sit.“ Denn das ist eben das Eigenthümliche dieser Methode, daß bei dem Vorweisen des Buchstabens nicht der Laut, sondern der Name desselben ausgesprochen und dies so lange wiederholt wird, bis es sich dem Gedächtnis des

Schülers fest eingeprägt hat. (Dazu scheint früher in unsern Volksschulen eine geraume Zeit verwendet worden zu sein, da man im 16. Jahrhundert die Schüler der Volksschule in drei Abtheilungen (Häuflein) theilte, von denen die erste nur die Buchstaben kennen zu lernen, die zweite die Buchstaben zu Sylben „zusammenzuschlagen (syllabiren)", und die dritte erst ganze Wörter und Sätze zu lesen hatte. Vrgl. die württ. cynosura eccl. von 1559). Können nun die Kinder die Namen aller Buchstaben richtig angeben, so wird je ein Vocal und ein Consonant zusammengenommen, ab, eb, ib, ob, ub, ba, be, bi, bo, bu, u. s. w., indem die Namen der Buchstaben ausgesprochen werden und darauf die Sylbe vom Lehrer vor-, vom Schüler nachgesprochen wird, z. B. a, be, ab, be, a, ba ꝛc. Ebenso wird es hernach mit Sylben, welche einen Consonanten vor und einen nach dem Vocal haben u. s. w. gehalten. Hierauf, wenn einzelne Sylben und einsylbige Wörter so buchstabirt werden können, geht man weiter zu zwei- und mehrsylbigen Wörtern, indem jede Sylbe in der obenbezeichneten Weise buchstabirt und ausgesprochen und sodann, nachdem alle Sylben ausgesprochen worden, das ganze Wort ausgesprochen wird, z. B. be e be, ge er ae be, gräb, begräb, en i eszet, niß, Begräbniß. Man nennt dies Syllabiren (vor Alters „Zusammenschlagen der Sylben" zu Wörtern). Was nun die Beurtheilung dieser Methode betrifft, so ist es ein alter, bekannter Vorwurf, den man ihr macht, daß 1) das Lesenlernen dadurch sehr erschwert, daß die von den Lauten der Consonanten und Diphthonge zum Theil sehr verschiedenen Namen allein ausgesprochen werden, so daß es den Anfängern rein unmöglich ist, aus diesen Namen die richtigen Laute selber herauszufinden. Daraus folgt 2), daß bei dem Aussprechen der Sylben alle Selbstthätigkeit des Schülers fehlt, indem der Lehrer anfangs, sobald der Schüler die Buchstabennamen gesagt hat, die ganze Sylbe vorsprechen muß und sie vom Schüler nur nachsprechen läßt, ein allzumechanisches Treiben, das mit Recht getadelt wird, indem neben dem Warnehmungsvermögen kaum eine andere Kraft des Schülers als das Gedächtnis in Anspruch genommen wird. Daß 3) dieses rein gedächtnismäßige Behalten der Buchstabennamen und der Aussprache sinnloser Sylben dem Kinde sehr langweilig wird und das Lernen mehr zur Last als zur Lust macht, liegt auf der Hand. [Ebenso gewiß ist es 4), daß das Lesenlernen bei diesem Verfahren nur langsam vorwärts geht, weil es viele Zeit braucht, nicht nur die Buchstabennamen immer wieder zu sagen, sondern auch die Aussprache der Sylben endlich auswendig zu behalten.] Aber 5) von da an, wo der Lehrer aufhört, dem Schüler die Sylben vorzusprechen, wird an diesen auf einmal eine zu starke Forderung gemacht, sobald nämlich Sylben vorkommen, die vorher nicht gelernt worden waren. Bei diesen wird nun dem Schüler zugemuthet, ohne Anleitung und Hülfe und unbewußt von dem Buchstabennamen, den er weiß, den Laut des Buchstabens zu abstrahiren, woher es zu erklären ist, daß es bei minder fähigen Schülern auch dann, wenn die Schwierigkeiten des Buchstabirens überwunden zu sein scheinen, mit dem Lesen doch immer nicht vorangehen will, ja manche lebenslang nicht zu einem sicheren und fertigen Lesen gelangen. Gleichwohl ist die Buchstabirmethode nicht nur im Auslande, sondern auch in mehreren Theilen Deutschlands noch einheimisch, namentlich im Osten und im Norden.

Zu ihrer Rechtfertigung wird hauptsächlich 1) auf die Erfahrung, daß man früher allgemein bei der Buchstabirmethode auch zum Ziele des Lesenlernens gekommen sei, hingewiesen. Sodann 2) beruft man sich darauf, daß bei einer großen und in Anlagen sehr mannigfaltigen Zahl von Elementarschülern die Methode, welche am meisten mechanisch ist, am anwendbarsten sei. Endlich 3) spricht man hauptsächlich von dem Vortheile, welchen diese Methode für den Rechtschreibunterricht gewähre (Büsch, Vierthaler, Graßmann, J. C. Zeller u. A.). Daß jedoch der erstere Grund nichts sagt, bedarf keines Beweises, da man freilich am Ende bei jeder nicht ganz widersinnigen Methode an das Ziel kommen kann, woraus aber folgen müßte, daß immer eine Methode so gut sei als die andere. Der zweite Grund richtet sich selbst, sofern er die

Buchstabirmethode für die am meisten mechanische erklärt; zudem lehrt die Erfahrung, daß auch andere Methoden bei großer Schülerzahl wenigstens ebenso anwendbar und wirksam sind. Aus dem dritten Grunde folgt nur, daß die Schüler, wenn sie einmal das Rechtschreiben lernen, auch im Buchstabiren geübt werden sollen, keineswegs aber, daß dieses auch für das Lesenlernen das beste Mittel ist. Was aber besonderen Verdacht gegen diese Methode erregen muß, das sind die mancherlei Versuche, sie weniger langweilig und den Kindern angenehmer und leichter zu machen. Wie zu diesem Behufe schon die Römer elfenbeinerne Buchstaben machen ließen, so suchte man bei uns durch Figuren von Menschen, Thieren ꝛc., welche die Buchstaben darstellten, durch Bilder von Gegenständen, deren Namen mit dem betreffenden Buchstaben anfiengen, wohl auch durch beigesetzte, ergötzliche Reime, (Birnrod) durch Buchstabenkarten, Buchstabenwürfel, Buchstabenpuppen u. s. w., die Sache den Kindern anziehender zu machen, und Basedow war bekanntlich in vollem Ernste daran, sämmtliche Buchstaben von einem eigenen Schulbäcker aus Semmelteig backen und von den Kindern zum Frühstück verzehren zu lassen, damit sie sich dieselben desto lieber und nachhaltiger einprägen. „Mehr als vier Wochen bedarf kein Kind des Buchstabenessens“ (Basedow, neues Werkzeug zum Lesenlernen. Lpzg. 1787).

Zur Erkenntnis der Mängel der Buchstabirmethode ist man übrigens nicht erst jetzt, sondern schon vor sehr langer Zeit gelangt. Schon Valentin Ickelsamer, ein Zeitgenosse Luthers und eine Zeit lang Anhänger Karlstadts, zuletzt Lehrer in Erfurt, hat wo nicht in einem frühern Schriftchen, „von der rechten weyse lesen zu lernen,“ von welchem wir außer dem Titel nichts mehr haben, doch in seiner „Teutschen Grammatika, darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen“ ꝛc., eine Art Lautirmethode mitgetheilt. Er zerlegt die Wörter in ihre Laute, ordnet und beschreibt die Laute und kommt zu dem Ergebnis, daß man auch beim Unterricht den Namen des Buchstabens von dessen Laut wohl unterscheiden müße (v. Raumer, K., Geschichte der Pädagogik, 3. Thl., 2. Abth. S. 30 ff.). Später erschien 1700 eine Schrift von J. G. Zeidler, „Neu verbessertes ABCbuch als Schlüssel zur Lesekunst,“ worin verheißen wurde, „daß ein Mensch, sei er jung oder alt, wenn er nur die Buchstaben kennt, ohne alles mühselige und langweilige Buchstabiren von sich selbst in wenigen Tagen alles fertig lesen könne;“ ebenso gab 1721 Bensky eine „Kurze Anweisung, das Lesen ohne Buchstabiren zu erlernen“ heraus. Nahe der Lautirmethode kam sodann der pseudonyme „Nachsinner“ in seiner „Lesekunst, in welcher das zornerweckende Buchstabiren aus dem Wege geräumt wird. 1737.“ Hier heißt es u. a.:

„Mein Leser, denke doch, wie lehrt und lernt man lesen?
Wenn man hoch lesen will, spricht man: ha, o, ce, ha.
Dann kommt das Wort hernach, wenns erst confus gewesen;
Man tönet zweimal ha und ist doch hier kein a.
Warum nicht lieber h o anstatt ha, o gesprochen?“

In ähnlicher Weise scheint auch ein in Erfurt erschienenes „Erleichtertes Lesebüchlein, darin gezeigt wird, wie man einem das Lesen ohne lautes Aussprechen der stummen Buchstaben und ohne Buchstabiren leicht und bald beibringen könne“, der Lautirmethode vorgearbeitet zu haben. — Durch solche Vorarbeiten, bei welchen zwar allerdings die rechte Methode noch nicht gefunden, um so mehr aber die Untauglichkeit der alten Methode nachgewiesen war, so wie durch immer stärker ins Bewußtsein tretende eigene Erfahrungen der Schulmänner wurde gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts ein Suchen nach der besten elementarischen Lesemethode geweckt, das nahezu alle anderen Unterrichtsfragen in den Hintergrund drängte.

Auf der einen Seite war es F. Gedike, Oberkirchen- und Schulrath in Berlin, der in seinem „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren, Berlin 1791“ das Verfahren so viel möglich zu vereinfachen und abzukürzen suchte.

Da der Lehrer ja doch, wenn das Kind die Buchstabennamen der Sylbe ausgesprochen habe, allemal die ganze Sylbe vorsprechen und vom Kinde nachsprechen lassen müße, hielt Gedike das erstere, das Aussprechen der Buchstabennamen — ein wichtiger Schritt — für völlig überflüssig und wollte durch genaues Anschauen und durch bloßes Vor- und Nachsprechen der ganzen Sylbe dasselbe erreichen, was durch das Buchstabiren erreicht wurde. Er suchte nun durch angemessenes Ordnen der Sylben und Wörter und durch fetteren Druck oder rothe Farbe derjenigen Buchstaben, durch welche sich eine Sylbe von der andern unterschied, dem Kinde das Lernen zu erleichtern. Es wird versichert, daß Gedikes eigene Tochter auf diese Weise durch den Vater lesen gelernt habe, weil sie — ein sehr begabtes Kind war. Ob aber diese „Syllabirmethode“ im allgemeinen mit gutem Erfolg angewendet werden könne, ist mit Recht von Anfang an bezweifelt worden. Denn es wird dabei dem Kinde dieselbe Reflexion und Agstraction zugemuthet wie beim Buchstabiren, nur in erhöhtem Maße, daß es nämlich ohne Anleitung und Hülfe aus der ausgesprochenen Sylbe den Unterschied der Buchstaben unter einander und den Laut des einzelnen Buchstabens selber herausfinden soll. Es mußte, wenn nicht das Lesenlernen ausschließlich eine unendlich ermüdende Gedächtnissache werden sollte, in der geistigen Thätigkeit des Schülers statt eines geordneten, stetigen Fortschreitens Sprung auf Sprung gemacht werden. Wenn darum auch Gedike's Kinderbuch als methodisches Curiosum anfangs ziemliche Verbreitung fand, so weiß man doch nichts davon, daß sein Leseunterricht irgendwo länger dauernde Nachahmung gefunden hätte (vrgl. den Art. Gedike, S. 600).

Auf der andern Seite suchten viele durch Aenderung der Buchstabennamen den ersten Leseunterricht zu verbessern; aber den Unterschied zwischen Buchstabennamen und Laut fanden sie lange nicht oder wußten wenigstens nicht ihn beim Unterrichte anzuwenden, wie Basedow, Pestalozzi, Pöhlmann, während ein Sam. Heinicke, Gründer des Leipziger Taubstummeninstituts, in theoretische Klügeleien und Künsteleien gerieth, und Felbiger, der verdiente Reformator des österreichischen Volksschulwesens, das Heil darin suchte, daß er die Buchstaben in einer andern Ordnung, nämlich das ABC rückwärts lernen ließ. (F. Jakobi, der Leseunt. S. 31). Es war einiger Fortschritt, als Basedow den gewöhnlichen Buchstabennamen so umwandelte, daß er an den Laut ein leichtes e, ähnlich dem hebräischen Schwa, anhängte und sprechen ließ: be, ce, de, fe, ge, he, ke u. s. w. Mit seinem Buchstabenspiel und Buchstabirspiel (Lippen-, Zungen-, Zähne-, Kehl- und Mundspiel) aber war im wesentlichen nichts gewonnen, sondern die Sache wurde nur, wie sie auch genannt wurde, zum Spiele. Wenn Heinicke über die Buchstabirmethode fast pöbelhaft schimpfte, so konnte er mit Aufstellung eines dreifachen Leseacts, eines „tonlosen“, eines „tonhaften“ und eines „vergoldeten“, doch auch der Methode eben so wenig aufhelfen als dadurch, daß er auch die Buchstabennamen verwarf und die Consonanten als Knechte der Buchstaben und als Buchstabentöne bezeichnete (Heinicke über die Lesekunst und Begriffentwicklung in der Christenheit. 1786).

Was half es ferner, daß Pestalozzi, ehe er den Schülern einen Buchstaben zeigte, eine Menge Wörter auswendig buchstabiren ließ, daß er die Buchstaben in großer Form drucken und einzeln — wie Basedow — auf steifes Papier kleben ließ und nun alle möglichen Zusammenstellungen der Buchstaben vornahm, unbekümmert ob sie in der Sprache vorkommen oder nicht. Er hat die Sache erleichtert und hat den Unterricht auf Prinzipien zurückzuführen gesucht; aber in der Hauptsache blieb er doch auch auf dem Boden der Buchstabirmethode. (Pestalozzi, Anweisung zum Buchstabiren und Lesenlehren 1801). Dasselbe gilt von Pöhlmann, der durch die Verstandesübungen, die er in mancherlei Weise mit dem ersten Leseunterricht verband, zwar um die Verstandesbildung der Kinder sich Verdienste erworben haben mag, aber den Leseunterricht selbst ungebührlich verzögert hat und mit seiner Lesemaschine ebensowenig als mit seiner

Lesemethode über das Buchstabiren hinausgekommen ist. Denn wenn das einemal der Lehrer die Buchstabennamen sagte und der Schüler die Sylbe finden und aussprechen mußte, das anderemal der Lehrer die Sylben vorsprach und der Schüler sie buchstabiren mußte, so kann man dieses und ähnliches wohl für eine Verbesserung, aber nicht für ein Verlassen der Buchstabirmethode erklären. (Pöhlmann, Anweisung, Kinder auf leichte Weise zur Buchstabenkenntnis, zum Syllabiren und Lesen zu bringen. Erl. 1801. Anweisung für Schullehrer zum rechten Gebrauch der Pöhlmannschen Lesemaschine).

Am weitesten rückte in diesem Suchen nach einer besseren Lesemethode ein Mann vor, den manche für den Urheber der Lautirmethode, wiewohl unrichtig, erklären, F. Olivier, der bekannte Mitarbeiter Basedows im Dessauschen Philanthropin. Seinem umfangreichen Werke mit dem Titel: „Ortho-epo-graphisches Elementarwerk", dessen erster Band schon 1801 als Einzelschrift erschienen, das aber erst 1808 vollendet worden ist, gebührt alle Achtung wegen der umfassenden Untersuchungen, die darin angestellt, und wegen der feinen und scharfen Ergebnisse, die von ihm aufgestellt worden sind. Es ist indessen hier nicht der Ort, näher auf diese Schrift einzugehen, vielmehr ist nur das herauszuheben, was den eigentlichen elementarischen Leseunterricht unmittelbar betrifft. Olivier stimmte zunächst theilweise mit Pestalozzi darin überein, daß er dem eigentlichen Leseunterricht einen „Vorbereitungsunterricht" vorausgehen ließ, jedoch so, daß er zuerst Wörter und Sätze von den Schülern nachsprechen, die Sätze in Wörter, die Wörter in Sylben, und diese in Laute zerlegen und umgekehrt von den Lauten aus Wörter und Sätze wieder aufbauen ließ, während sich Pestalozzi, wie schon gezeigt, mit dem sog. Auswendig-Buchstabiren begnügte. Sodann ließ er die Buchstaben anschauen, vergleichen und unterscheiden, ohne daß ihre Namen gesagt wurden. Nun aber kamen doch diese Namen nach, und zwar wie bei seinen Vorgängern mit dem euphonischen e, jedoch mit dem Unterschied, daß das e hinter den Laut kam, wenn der Consonant vor einem Vocal stand, also be, ce, de, fe, ge, he, dagegen wenn der Consonant hinter einem Vocal stand, vor den Laut gesetzt wurde, eb, ec, ed, ef, eg, eh 2c. So hatten die Schüler 42 statt 21 Namen für Consonanten, abgesehen von der feinen Lautunterscheidung, durch welche er die Zahl der Laute auf 400 vermehrte. Daß er überdies Bilder fertigen ließ, deren Worte die Namen der zu lernenden Buchstaben als Endsylben enthielten, z. B. eine Taube für das b, eine Tulpe für das p u. s. w., mag als unwesentlich bezeichnet werden. Um so wesentlicher dagegen ist das, daß er die Entstehung der Laute erklären will und im Zusammenhange damit aufführt 1. Brummlaute: a) Lippenbrummer m, b) Zungenbrummer n, c) Kehlbrummer ng; 2. Knalllaute: a) Lippenknalllaute, gelinder b, scharfer p, b) Zungenknalllaut, gelinder d, scharfer t, c) Kehlknalllaut, gelinder g, scharfer k; 3. Zungenlaut h; 4. Laller oder Lalllaute: a) der gemeine Lalllaut l, b) der Schnurr- oder Trillerlaut r; 5. Sumselaute: a) Lippensumser w, b) Lippen-Zahn-Sumser v, c) Zungen-Zahn-Sumser s, d) Zungen-Gaumen-Sumser j, e) Kehlensumser g; 6. Zischlaute: a) Lippen-Zahn-Zischer f, b) Zungen-Zahn-Zischer ß, c) Zungen-Gaum-Zischer ch, d) Kehlzischer sch. — Daß hiemit der Leseunterricht gewaltig erschwert, für den Zweck aber lediglich nichts gewonnen, vielmehr sehr viele Zeit vergeudet wurde, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden. Aber in die Fußtapfen seiner Vormänner tretend, welche nur ungleich einfacher und leichter den Leseunterricht ertheilt hatten, macht er einen beachtenswerthen Schritt vorwärts, indem er nicht nur in seiner Schrift wissenschaftlich den Laut von dem Buchstabennamen ablöste, sondern auch bei dem elementarischen Unterrichte das euphonische e der Consonantennamen beweglich und damit leichter ablösbar machte, so daß zum eigentlichen Lautirunterrichte nur ein kleiner Schritt weiter übrig blieb.

Die Lautirmethode, zu der wir nun übergehen, ist unstreitig das Werk Stephanis, früheren Pfarrers in Kastell und nachmaligen bairischen Schulraths, der sich selbst auch nicht wenig auf seine Erfindung zu gut gethan hat. Zwar hatten andere, wie bisher nachgewiesen worden, ihm genugsam vorgearbeitet; aber das lösende

Wort des Räthsels hat doch er zuerst ausgesprochen und jedenfalls die Methode zur Geltung und in die Schulen gebracht, weshalb sie auch häufig die Stephanische Lautirmethode genannt wird. Er veröffentlichte sie 1803 zuerst in der „Pädagogischen Bibliothek von GutsMuths", dann in seiner „Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen", dann in der Schrift „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren", endlich in der „Ausführlichen Beschreibung seiner Lautirmethode", welche 1814 erschienen ist. (Alle diese Schriften haben mehrere Auflagen erlebt). Stephani dringt vor allem auf den Unterschied zwischen Buchstaben, Namen und Laut. Daß man den Kindern den Namen des Buchstabens sage, wehrte er anfangs nicht, verlangte aber, daß beim Lesen selbst nur der Laut angegeben werde; später erklärte er es für besser, daß der Name erst etwa dann, wenn die Schüler schon zur Fertigkeit im Lesen gelangt sind, ihnen bekannt gemacht werde. Zuerst müßen, wie sich fast von selbst versteht, die Grundlaute (Vocale) eingeübt werden, auch die Umlaute derselben und die Doppellaute, welche Stephani ungeschickt Grundsylben nannte. Sodann wird unter strenger Forderung einer reinen Aussprache am besten an der Lesetafel mit den einzelnen Grundlauten ein Mitlaut nach dem andern verbunden, indem der Lehrer den Buchstaben anschauen, den Laut nachsprechen und dann mit dem Vocal alsbald verbinden läßt, zuerst den Mitlaut, hernach den Grundlaut voran, dann den Mitlaut vor und nach dem Grundlaut u. s. w. Dieser Methode gebührt, obwohl sie anfangs und längere Zeit hindurch sowohl in der Literatur, als auch unter dem Volke manchen Angriff und Widerstand erfuhr, unstreitig der Vorzug vor allen vorherigen Methoden und Vorschlägen. Denn 1) sie ist so natürlich, daß man sich jetzt nur darüber wundern kann, daß niemand schon viel früher darauf gekommen ist. Der Buchstabenname hat ja doch gar nichts beim Lesen zu thun; der Buchstabe ist das Zeichen für den Laut, und darum braucht es zum richtigen Lesen gar nichts, als den rechten Laut für jedes Zeichen zu treffen. Nachher mag man zum Behufe des Rechtschreibens ꝛc. immerhin den Namen statt des oft nicht leicht deutlich ohne Vocal auszusprechenden Lautes benützen; beim Lesen würde er nur hindern. Die Lautirmethode zeichnet sich ferner 2) durch ihre Einfachheit aus, indem alles wegfällt, was nicht unmittelbar dem Zweck des Lesenlernens dient. Das Kind hat nur die Laute der Zeichen sich zu merken und für Zeichen um Zeichen den entsprechenden Laut allmählich immer schneller und zusammenhängender auszusprechen. Darum führt 3) diese Methode sehr schnell zum Ziele und es ist keine Seltenheit, daß selbst in zahlreichen Classen die Schüler es in weniger als einem Semester zu einiger Sicherheit und Fertigkeit im Lesen aller vorkommenden deutschen Wörter bringen. Dazu kommt noch 4), daß bei dieser Methode keineswegs das Gedächtnis allein in Anspruch genommen wird, sondern der kleine Schüler, sobald er die Laute aller Buchstaben sich gemerkt hat, mit einer Selbstthätigkeit liest, welche die Lust und den Eifer rege erhält. Was man gegen die Lautirmethode eingewendet hat, ist fast alles wie Rauch und Nebel verschwunden. Nur das eine hört man noch vorbringen, daß für das Rechtschreiben das Buchstabiren dienlicher sei als das Lautiren. Allein wenn man auch zugeben wollte, was noch nicht erwiesen zu sein scheint, daß die Buchstabennamen die Rechtschreibung eines Wortes fester einprägen als die Laute, so läßt sich ja beim Rechtschreibunterrichte, wenn die Schüler einmal lesen können, das Buchstabiren leicht nachholen; während des elementarischen Lautirunterrichts selbst fängt ja doch der Rechtschreibunterricht noch nicht an. (Wir reden hier noch nicht vom Schreiblesenunterrichte.) — Unter diesen Umständen ist es nicht zu verwundern, daß die Lautirmethode nach und nach weit und breit Eingang gefunden hat, und die meisten der nachher aufgekommenen Lesemethoden sind mehr oder weniger Zweige und Ausläufer dieser Stephanischen Methode.

Der nächste Weiterbau geschah durch J. F. A. Krug, Director der Bürgerschule in Zittau, später in Dresden, und K. A. Zeller, preuß. Oberschulrath. Die Krug-Zellersche Methode schließt sich einerseits an die Stephanische Lautirmethode, aber

andererseits auch an die Olivierschen Forschungen über die Genesis der einzelnen Laute an. Unter dem Einfluß der pestalozzischen Unterrichtsprincipien begnügte Krug sich nicht damit, den Schüler für jedes Zeichen (Buchstaben) den entsprechenden Laut sich merken und aussprechen zu lassen, sondern meinte dabei „das bestimmteste Bewußtsein alles dessen, was hiezu durch die Modificationen der einzelnen Sprachorgane geschehen muß", in dem Schüler hervorrufen zu müßen. So wurde das „Mund weit (a)! Mund breit (e)! Mund spitz (u)! Mund rund (o)!" u. s. w. geboten. So kamen zwar andere Lautnamen als die Olivierschen, aber keineswegs leichtere an die Reihe. I. Verschlüsse: 1) Lippenschlüsse, a) der scharfe (p), b) der sanfte (b); 2) Zahnschlüsse, a) der scharfe (t), b) der sanfte (d); 3) Gaumenschlüsse, a) der scharfe (k), b) der sanfte (g); II. Tonlaute: 1) Nasentonlaute, a) der Lippenlaut (m), b) der Zahnlaut (n), c) der Gaumenlaut, aa) mit scharfem Abstoß (nk), bb) mit sanftem Abstoß (ng); 2) Mündungstonlaute, a) der Windlaut (w), b) der Zungenlaut (l), c) der Schnurrlaut (r); III. Reine Laute: 1) Blaselaute, a) der scharfe (f), b) der sanfte (f, v, ph), 2) Säusellaute, a) der scharfe (s, ß, st, sp), b) der sanfte (s); 3) Zischlaute, a) der scharfe (sch), b) der sanfte (sch); IV. Hauche: 1) Zungenhauche, a) der scharfe (ch), b) der sanfte (g); 2) Gaumenhauche, a) der scharfe (ch), b) der sanfte (g); 3) Tonlaut (j); 4) Kehlhauche, a) der scharfe (h), b) der sanfte, welcher nicht gehört wird (!). Diese sämmtliche Namen der Laute sollten die Schüler sich merken. Der Lehrer sollte sie angeben und der Schüler demgemäß die Sylben aussprechen; z. B. sagt der Lehrer: Sanfter Lippenschluß und a! so soll der Schüler sprechen: ba; sagt der Lehrer weiter: Sanfter Zahnschluß und e! so soll der Schüler sprechen: de; zusammen: bade. Ebenso sollte beim Lesen bei jedem Buchstaben der Name seines Lautes gesagt und dann erst mit dem vollen Bewußtsein der Thätigkeit der einzelnen Sprachorgane lautirt werden. (Krug, Hochdeutsches Syllabir-, Lese- und Sprachbuch. Lpz. 1806; Erstes Lehr- und Lesebuch für Bürger- und Landschulen ꝛc. Lpz. 1807; und Ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Lpzg. 1808.) Diese Methode adoptirte zuerst der oben genannte K. A. Zeller und suchte sie durch vermeintliche Vereinfachung in die Schulen zu bringen. (Elemente der deutschen Sprachzeichenlehre. Königsb. 1810.) Diesem folgten mit verschiedenen Modificationen nach Graßmann, Balbier, Häbler, Sommer, Schulze, Hientzsch u. a. Wie auch der Wille, theilweise der Scharfsinn und die Bemühung dieser Männer zu schätzen ist, haben sie doch der Methode weder Ausbreitung, noch langen Bestand verschaffen können. Ist es schon ganz unpsychologisch zu verlangen, daß das Kind bei jeglichem Laute jeder Muskelbewegung in seinen Sprachorganen sich bewußt werde und bleibe, so findet sich auch gerade in Beziehung auf diese Bewegungen ein merkwürdiges Schwanken (man vergleiche nur zunächst die oben aufgeführten Benennungen Oliviers und Krugs miteinander), und bei Krug selbst fällt es auf, wie er, nur um zu systematisiren, den Laut f, v und ph unterscheidet, wie er die Laute ch und g durch zwei verschiedene Organe entstehen läßt und gar einen Lautnamen aufstellt für einen Hauch, den man nicht hört, der also kein Laut ist. Ist es ferner für den Zweck des Lesenlernens völlig überflüssig, sich dabei der Bewegung der Sprachwerkzeuge deutlich bewußt zu werden und dieselbe mit Namen zu nennen: so wird dadurch der Leseunterricht Lehrern und Schülern aufs ungebührlichste erschwert und verzögert und Hergang hat nicht unrecht, wenn er alle diese Verwissenschaftlichung und Verkünstlichung des ersten Unterrichts Versuche nennt, „das Lesenlernen auf eine schwere Weise zu erleichtern."

Statt dieses unbrauchbaren Erkers am Gebäude des Leseunterrichts muß nun die Schreiblesemethode gerühmt werden als ein wirklich schätzenswerthes weiteres Stockwerk. Man nennt sie häufig die Grasersche Methode, obgleich schon lange vor Graser ein Anfang damit gemacht worden war. Schon im 17. Jahrhundert hat der als Lehrer der alten Sprachen bekannte Wolfgang Ratich vorgeschlagen, bei dem Unterricht im Lesen das Schreiben zu Hülfe zu nehmen, mit den „schlechtesten" (ein-

fachsten) Buchstaben anzufangen, diese mit rother Tinte vorzuschreiben und hernach vom Schüler unter öfterer Aussprache des Namens mit schwarzer Tinte überfahren zu lassen. Ebenso veröffentlichte der Franzose de Launey um die Mitte des vorigen Jahrhunderts eine Methode, bei welcher die ersten Schreibübungen mit dem auf die Laute gegründeten Leseunterricht verbunden waren. Sie fand unter dem Namen Scriptologie oder Ecriture-lecture da und dort Eingang; wenigstens sagt Diesterweg in seinem Wegweiser: Schon 1755 existirte die Schreiblesemethode in Frankreich. Weniger Nachahmung scheinen Bell und Lancaster gefunden zu haben, welche beide fast zu gleicher Zeit durch Mangel an Lernmitteln darauf gekommen sind, die Anfänger die Buchstaben in den Sand schreiben und so kennen lernen zu lassen. In Deutschland ist, da die Methode Ratichs unter den Stürmen des 17. Jahrhunderts sich verloren zu haben scheint, der bayerische Reg.- und Kreisschulrath Graser als der Urheber der neuern Schreiblesemethode zu bezeichnen. So umständlich auch und den Gang des Unterrichts hemmend seine verschiedenen Vorübungen und die eingeflochtenen Kindererzählungen waren, der Grundgedanke seiner Methode, daß „der Anfang mit dem Schreiben zu machen sei, weil zuerst das Wort in der Schrift dargestellt werden müße, ehe es gelesen werden könne", hat durchgeschlagen und gesiegt. Daß Graser sich an Olivier und Krug anschloß und darauf drang, daß die Schüler bei jedem Laute sich der Mundstellungen bewußt werden, daß er noch weiter gieng als diese und nachweisen wollte, daß jeder Buchstabe die Abbildung der Mundstellung sei, welche den entsprechenden Laut hervorrief, wozu er seine „Elementarschrift" erfand, die sonderbar genug den Schüler mehr zu verwirren als zu fördern geeignet war, daß er ferner die Lautirmethode, die er ein Gezisch und Geflitsch nennt, verwarf und doch unbewußt fortwährend anwendete: das alles hindert nicht, ihm für seine Methode dankbar zu sein. (Sie ist ausführlich dargestellt in seiner Schrift: Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage. Baireuth 1817. Band I. Abth. II.) Die Elementarschrift ist aus der Schulwelt verschwunden, die Kinderplage mit den Mundstellungen hat aufgehört; aber die Verbindung des elementarischen Lesens und Schreibens mit einander hat sich erhalten und über viele Gaue des deutschen Vaterlandes verbreitet (vgl. d. Art. Graser S. 40.) Die namhaftesten Nachfolger Grasers waren wohl R. Wurst, ein Württemberger, und die beiden bayerischen Lehrer Ludwig und Heinisch. Der erstere verschaffte in Württemberg und in der Schweiz der Schreiblesemethode Eingang durch seine Schriften: Erstes Schulbuch für die untersten Classen der Elementarschulen. Reutl. 1835 und: Die zwei ersten Schuljahre. Ebendas. 1838. So eifrig er auch anfangs die Grasersche Methode mit allen ihren Sonderbarkeiten und Schwierigkeiten vertheidigte und zu verbreiten suchte, machte er sich doch schon in der 2. Aufl. der „zwei ersten Schuljahre 1839" von denselben völlig los und gab ihr eine einfachere und leichter zum Ziele führende Gestalt. Nicht anders gieng es Ludwig, der die Grasersche Methode immer mehr vereinfachte und zuletzt in dem „Ersten Lesebuch für die Vorbereitungsschüler in den deutschen Schulen, Baireuth 1846" und in seinem mit Heinisch herausgegebenen „Ersten Sprach- und Lesebuch für Volksschulen 1850" eine ungekünstelte, einfache und leicht anwendbare Schreiblesemethode veröffentlichte. Ihre eigenen Wege schlugen ferner in der Schreiblesemethode Harnisch, Scholz, Stern u. a. ein, ohne daß sie im wesentlichen von einander sehr verschieden sind. Das Wesen dieser Methode besteht darin, daß der Schüler, indem er den Buchstaben schreibt, sich die Gestalt und den Laut desselben einprägt und sobald als möglich einen Selbstlaut und einen Mitlaut mit einander verbindend die Sylbe (das Wort) ausspricht. Ob auch der Name des Buchstabens zu gleicher Zeit eingeprägt oder erst später dem Schüler gesagt werden solle, darüber sind die Meinungen heute noch verschieden. Um der Einfachheit willen dürfte wohl dem letzteren der Vorzug gegeben werden. Die Frage, ob dabei die lateinische oder die deutsche Currentschrift zuerst anzuwenden sei, ist hauptsächlich durch Graser angeregt worden, dessen Elementarschrift mit der lateinischen Schrift

nahe verwandt war, und Stern u. a. haben mit ihm für den Anfang die lateinische Schrift vorgezogen. Obwohl nun nicht zu verkennen ist, daß die lateinische Currentschrift um ihrer einfacheren Formen willen leichter zu schreiben ist als die deutsche, daß der Schüler wegen der gefälligeren Form der lateinischen Schrift früher zu schönerer Darstellung der Buchstaben gelangt, und daß bei der größeren Aehnlichkeit der lateinischen Currentschrift mit unserer deutschen Druckschrift der Uebergang zu der letzteren sich fast von selbst macht: so ist doch die deutsche Currentschrift in den meisten Schulen, wo Schreibleseunterricht eingeführt ist, üblich geworden, hauptsächlich darum, weil für unsere deutschen Schüler der Gebrauch dieser Schrift unentbehrlich ist (vgl. den Art. ABC), und man nicht zu bald, mancherorts erst spät dem Schüler die Erlernung einer zweiten Schreibschrift zumuthen will. Der Uebergang von der deutschen Currentschrift zur Druckschrift hat übrigens keine erhebliche Schwierigkeiten, theils weil doch ein Theil der Buchstaben in beiden Schriften sich sehr ähnlich ist, theils weil auch bei größerer Verschiedenheit der Form die Identität des Wesens sich leicht dadurch einprägt, daß man die Buchstaben beider Schriften über oder nebeneinander vor die Augen der Schüler bringt. Dies thun manche schon beim ersten Anfang des Schreibleseunterrichts, scheinen aber damit diesen Anfang, indem sie die Schüler nöthigen, zweierlei Formen für einen und denselben Laut sich zu merken, ohne Noth zu erschweren. Ebenso verhält es sich mit den großen Buchstaben, welche auch leichter nachher gelernt und eingeübt werden, nachdem die Schüler alle kleinen Buchstaben geschrieben haben, als zugleich mit diesen. Die Besorgnis, die ersten Bilder von Hauptwörtern ohne große Anfangsbuchstaben, welche die Schüler sich einprägen, möchten dem Rechtschreibunterricht Eintrag thun, ließe sich ja, wenn sie irgend gegründet wäre, damit beseitigen, daß man anfangs bis zur Einübung der Majuskeln statt der Hauptwörter nur Wörter anderer Classen gebrauchte. Den Anfang macht man wie bei anderen Methoden mit dem Selbstlaut, an welchen sich hernach gleich ein Mitlaut anzuschließen hat. In der deutschen Currentschrift ist anerkanntermaßen das i am leichtesten zu machen. Mit diesem beginnt der Lehrer, indem er sich vor die Wandtafel stellt, den Buchstaben da vor den Augen der Schüler vermittelst der Kreide entstehen läßt, seine Bestandtheile und ihr Verhältnis zu einander erläutert, den Laut angiebt und dann die Schüler den Buchstaben auf ihren Schiefertafeln nachmachen und den Laut wiederholt aussprechen läßt. Von diesem geht er zum n über, das ebenso behandelt, dann aber, sobald die Kinder es schreiben gelernt haben, mit dem i bald als Anlaut, bald als Auslaut, endlich in beiden Bedeutungen zugleich verbunden wird (ni, in, nin). Hierauf folgt in gleicher Weise das m und nach diesem das u und das e, so daß nun schon eine ziemliche Anzahl von Sylben geschrieben und ausgesprochen werden kann. So schreitet nun nach der Formverwandtschaft der Buchstaben der Unterricht fort, bis alle Buchstaben in üblichen Wörtern auf die mannigfachste Weise mit einander verbunden geschrieben und gelesen werden. Einem solchem Schreibleseunterricht gebührt der Vorzug vor dem von einigen angewendeten Leseschreibunterricht, bei welchem man das Lesen des Buchstabens, nachher des Wortes vorangehen und erst, wenn es von den Schülern gelesen worden ist, das Wort zum Behuf des Schreibenlernens und der tiefern Einprägung der Formen und Laute schreiben läßt. Wie man aber schon bei Verbesserung der Buchstabirmethode Vorübungen empfohlen und bei der Lautirmethode in ihren verschiedenen Nüancen für durchaus nothwendig erklärt hat, so werden sie auch für die Schreiblesemethode entweder für völlig unentbehrlich oder doch für sehr zweckmäßig und den Gesetzen einer richtigen Methode entsprechend erklärt. Sie werden hier abgetheilt in Vorübungen für Ohr und Mund und in Vorübungen für Auge und Hand. Die ersteren bestehen darin, daß man durch Vor- und Nachsprechen Sätze in Wörter, diese in Sylben und diese in Laute zerlegen läßt, bis man mit dem so gefundenen Laut i das Schreiben und Lesen beginnt. Die letzteren aber haben den Zweck, die Schüler das rechts und links, das oben und unten auf der Tafel kennen zu lehren und ihre

Augen und Hände in der Bildung der Elemente unserer Currentschrift, senkrechte Linie, rechts schiefe Linie, Oval, Schleife, Bogen ꝛc. zu üben. Man wird sich jedoch zu hüten haben, daß man bei diesen Vorübungen nicht zu lange verweilt und aus falschem Streben nach Gründlichkeit und Vollständigkeit den Zweck, welchem allein sie dienen sollen, nämlich auf das Schreiblesen vorzubereiten, aus dem Auge verliert. Die Schreiblesemethode ist gegenwärtig da, wo das Unterrichtswesen Fortschritte gemacht hat, wohl die verbreitetste und hat die Buchstabirmethode und die reine Lautirmethode größtentheils verdrängt. Zwar läßt sich nicht leugnen, daß die letztere in kürzerer Zeit die Schüler dahin bringt, daß sie lesen können, weil das Schreibenlernen langsamer vor sich geht als das bloße Behalten der Buchstaben und ihrer Laute. Allein man wird nachher, wenn das Schreiben nach dem Lautiren besonders gelehrt wird, dazu ebensoviel Zeit brauchen, und somit wird sich der nöthige Zeitaufwand bei beiden Methoden zum mindesten ausgleichen. Dann aber hat die Verbindung des Schreibens mit dem Lautiren den dreifachen Vorzug, daß 1) Form und Laut des Buchstabens sich den Schülern vermittelst des Schreibens fester einprägt; denn was ich thue, geht tiefer ein und bleibt sicherer in der Seele, als was ich bloß sehe; 2) daß die durch die Beschäftigung der Hand vermehrte Selbstthätigkeit der Schüler und das Bewußtsein, nun selbst etwas machen zu können, sie vor Langeweile und geistiger Ermüdung bewahrt, die Freude und den Eifer im Lernen steigert, und 3) daß damit frühe schon die Möglichkeit gegeben ist, die kleinen Schüler, während ihnen vom Lehrer nicht unmittelbarer Unterricht ertheilt werden kann, auf zweckmäßige Weise zu beschäftigen, was besonders in größeren Schulclassen mit mehreren Abtheilungen nicht zu gering anzuschlagen ist.

An die Schreiblesemethode reiht sich noch die Jacototsche Lesemethode an, die von ihrem Urheber Joseph Jacotot den Namen hat. Sie wird auch von der Buchstabir-, Syllabir- und Lautirmethode durch den Namen Verbal- oder Wortmethode unterschieden, zu Bezeichnung ihrer Eigenthümlichkeit die analytische oder analysirende Lesemethode genannt. Die allgemeinen didaktischen Grundsätze Jacotots können wir hier übergehen, verweisend auf den ausführlichen Artikel „Jacotot" in diesem Werke Band III. S. 731 ff. und beschränken uns auf die Darstellung der Methode in derjenigen Form, welche sie in Deutschland vorzugsweise durch Weingart und K. Seltzsam gewonnen hat. (Weingart, vollst. Cursus von Jacotots allg. Unterr.-Methode ꝛc. Ilmenau 1830. K. Seltzsam, Jacotots Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftlichen Uebungen. Breslau 1841. Derselbe: Der Geist der Jacototschen Methode in Beziehung auf den ersten Leseunterricht. Ein Vortrag, gehalten in einer pädagogischen Versammlung zu Breslau d. 15. April 1846. Derselbe: Erstes Lesebuch zum Gebrauche bei Anwendung der Lesemethode nach Jacotot. Bresl. 1846. Derselbe: Zehn Lesetafeln, vorzugsweise zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht nach Jacotots Methode. Bresl. 1846.) Wir versuchen diese Methode in Folgendem möglichst kurz und deutlich darzustellen. Der Lehrer wählt eine kleine Erzählung, in welcher alle Buchstaben (und Laute) unserer Sprache vorkommen, und deren Inhalt für die Kleinen anziehend ist. Diese haben die Schüler (gedruckt oder geschrieben) an der Tafel vor Augen. Der Lehrer spricht sie zuerst wörtlich vor und die Schüler sprechen sie nach. Ist das mehrmals geschehen, so geht der Lehrer an den ersten Satz, der aus lauter einsylbigen Wörtern bestehen soll, (z. B. „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir!"). Er liest den Satz langsam und deutlich vor, während er mit dem Stabe die einzelnen Wörter andeutet; die Schüler lesen einzeln und zusammen die Wörter unter fortgesetztem Andeuten des Lehrers. Hierauf läßt er außer der Ordnung einzelne Wörter sagen, indem er auf sie hindeutet, und spricht dann einzelne Wörter aus und läßt die Schüler sie zeigen. So prägt sich nach und nach das Bild dieser Wörter den Schülern ein. Nun spricht der Lehrer das erste Wort recht gedehnt aus und läßt die Schüler die einzelnen Laute, aus welchen es besteht, herausfinden. Dann

lehrt er sie die Zeichen für diese Laute an der Tafel erkennen. Er nennt sie der Reihe nach, indem er auf sie deutet; die Schüler nennen sie; er deutet an die Zeichen außer der Ordnung, die Schüler nennen sie; er spricht die Laute vor und die Schüler müßen die Zeichen für sie finden. Der Lehrer giebt nun auch die Namen der Buchstaben, spricht von Stimmlaut, Vorlaut und Nachlaut, läßt das Wort buchstabiren. Nun geht es zu dem nächsten Wort u. s. w. und jedes wird wie das erste behandelt nur mit dem Unterschiede, daß schon vorher bekannt gewordene Buchstaben in dem betreffenden Worte gesucht und ihrem Laute nach wieder erkannt werden. Bald nach dem Beginn dieses Leseunterrichts wird der Schreibunterricht damit verbunden. Nach einigen Vorübungen im Ziehen von Linien stellt der Lehrer die Schüler vor die Wandtafel, auf welche mit rother Farbe die zum Schreiben nöthigen Doppellinien gezogen sind. Der Lehrer schreibt das Wort „Franz" vor, die Schüler zerlegen es in seine Laute, der Lehrer lehrt sie die Schreibbuchstaben des Wortes kennen. Dann lernen sie mit der Kreide die einzelnen Buchstaben und nach und nach das ganze Wort schreiben, nachher ebenso auf die Schiefertafel unter fortgesetzter Uebung im Lesen, Auflösen und Buchstabiren der Wörter. — Diese Methode, welche in Schlesien vorzugsweise verbreitet ist (K. Seltzsam ist erster Lehrer an den Elementarclassen des Gymnasiums zu Maria Magdalena in Breslau), hat, wie zu erwarten stand, manche Gegner gefunden, unter welchen z. B. Krüger in seinen „Beiträgen zur Beurtheilung der Jacototschen Lehrmethode" sie für naturwidrig und darum unmethodisch erklärt. Dagegen versichert Fr. Scholz aus eigener Anschauung, daß „auf diese Weise unterrichtete Schüler, welche Mitte Octobers ohne Vorkenntnisse in die Schule eingetreten waren, nach einem unterbrochenen viermonatlichen Unterricht so weit gekommen seien, daß sie aus dem neuen Lesebuch nicht nur willkürlich gewählte Lesestücke richtig, ziemlich fertig und mit Ausdruck lesen, sondern auch einen vorgesprochenen kurzen Satz recht deutlich, orthographisch-richtig und mit Bewußtsein der Gründe, warum jedes Wort so und nicht anders geschrieben werden muß, an die Wandtafel schreiben konnten." (!) (Vgl. Nacke, pädag. Jahresbericht 1847. S. 81 ff.) Dies ist freilich nicht wenig und kann, da an der Wahrhaftigkeit des Zeugen zum voraus nicht zu zweifeln ist, nur zur Empfehlung der Methode gereichen. Sollen wir unser eigenes Urtheil über sie aussprechen, nachdem wir Zeugen eines Versuchs gewesen sind, den ein tüchtiger und gewandter Lehrer mit ihr gemacht hat, so müßen wir vorerst anerkennen, daß sie vor der Methode Gedikes, mit der sie zunächst verwandt ist, wesentliche Vorzüge hat, indem sie nicht wie diese allein das Gedächtnis der Schüler in Anspruch nimmt, sondern sie alsbald in geistige Selbstthätigkeit versetzt, mit welcher sie die den bekannt gewordenen Lauten entsprechenden Zeichen und von den bekannten Zeichen in den folgenden Wörtern die Laute selbst finden müßen. Es werden somit fast alle Thätigkeiten des Erkenntnisvermögens unmittelbar nacheinander in Anspruch genommen und geübt und dieser erste Leseunterricht kann mit Recht als geistweckend bezeichnet werden. Folgt zwar ferner der Schreibunterricht dem Anfang des Lesens erst nach, weshalb die Methode besser als Leseschreibunterricht zu bezeichnen wäre, so tritt doch diese Verbindung bald ein, wodurch nicht nur die Selbstthätigkeit der Schüler vermehrt, sondern auch in der gleichen Zeit das Ziel des ersten Schreibunterrichts erreicht wird. Dabei können wir aber doch nicht die Meinung zurückhalten, a) in Beziehung auf den Leseunterricht, daß diese Methode nur bei fähigeren und aufgeweckteren Kindern, die schon zu abstrahiren im Stande sind, Anwendung finden oder wenigstens von erwünschtem Erfolg sein könne, b) in Beziehung auf den Schreibunterricht, daß die Buchstaben, welche nach dieser Methode, weil sie zuerst gelesen worden sind, auch zuerst geschrieben werden sollen (z. B. bei Seltzsam: Franz) eben nicht die leichtesten für die kleinen Anfänger sind und somit der Schreibunterricht wenigstens in seinem Anfang keinen methodischen Gang einschlage; c) in Beziehung auf das Ganze aber, daß der Lehrer bei dieser Methode vorzugsweise nicht bloß seiner Sache Meister, sondern auch überhaupt ein tüchtiger, mit besonderem

Lehrgeschick ausgerüsteter und unermüdet eifriger Mann sein müße. So allein können wir uns die Resultate, welche Seltzsam erzielt haben soll, erklären; aber freilich wird ein solcher Mann auch bei einer andern Methode, die seiner Individualität entspricht, Erhebliches leisten. Der Lehrer ist am Ende doch die Hauptsache bei jeder Methode. — Zum Schlusse dieser Darstellung der verschiedenen Methoden des elementarischen Leseunterrichts veranlaßt uns aber eben der Bericht über die Jacototsche Lesemethode zu dem Urtheil, daß, soviel auch in diesem Unterrichtsfeld schon gethan worden ist, die Acten doch noch nicht als geschlossen angesehen werden dürfen, sondern immer weitere Fortschritte in der elementarischen Lesemethode zu erwarten sind. Sie werden kommen, wenn die Worte Fr. Scholz's gebührend beachtet werden: „Nur um eins wollen wir bitten: Laßt uns Lehr- d. h. Methodenfreiheit! Methodenzwang ist so drückend und verderblich als Glaubenszwang!" (Nacke, Päd. Jahresb. 1847. S. 89.)

Mit dem Bisherigen haben wir es versucht, von den vielen Methoden des ersten (elementarischen) Leseunterrichts die wesentlichsten in ihren charakteristischen Repräsentanten darzustellen, zu ordnen und zu beurtheilen. Welche von ihnen nun anzuwenden sei, müßen wir den einzelnen Lehrern überlassen; wir sind aber der Ansicht, die beste sei die, welche der geistigen Entwicklungsstufe der Schüler am angemessensten ist, ihre Selbstthätigkeit am besten in Anspruch nimmt und am sichersten, schnellsten und nachhaltigsten zum Ziele führt. Dieses Ziel ist aber immerhin noch ein niedriges; die Schüler können nicht weiter als (abgesehen vom Schreiben) die durch die Buchstaben bezeichneten Laute in ihrer Verbindung zu Sylben, Wörtern, Sätzen aussprechen. Bis sie im vollen Sinne des Wortes recht lesen können, ist wahrlich noch viel zu thun, und es ist schwer zu verantworten, wenn Lehrer, nachdem das erste Ziel erreicht ist, auf ihren Lorbeeren ausruhen wollen in der Meinung, es bedürfe jetzt weiter nichts als die Schüler viel lesen zu lassen. Diese Meinung scheint jedoch noch weit verbreitet zu sein, da in nicht wenigen Schulen nach den schönen Fortschritten der Kinder im ersten Schuljahr am Ende einer sieben- bis achtjährigen Schulzeit ein gar unbefriedigendes Ziel des Leseunterrichts erreicht erscheint. Soll es dahin kommen, daß die Schüler beim Austritt aus der Schule im vollen Sinne lesen können, so ist nach dem ersten elementarischen Leseunterrichte noch ernstlich und weise weiter fortzufahren.

Es ist auf dieser ersten Stufe noch nöthig, die Schüler dahin zu bringen, daß sie alles richtig, sicher und fertig lesen. Richtig lesen heißt aber nicht allein alle Laute rein, sondern auch in der Ordnung, in welcher die Buchstaben vor den Augen sind, in der rechten Verbindung mit einander aussprechen, ohne einen Laut auszulassen, mit einem andern zu verwechseln oder einen andern hinzuzuthun. Dies alles ist keineswegs schon erreicht, wenn die Kinder am Ziele des ersten elementarischen Leseunterrichts angelangt sind. Die Reinheit der Aussprache der Laute ist nicht nur bei einzelnen Schülern durch ungünstige Beschaffenheit ihrer Sprachorgane, sondern auch bei ganzen Schulclassen durch die herrschende Volksmundart nicht selten erschwert, und es gehört nicht wenig Fleiß und Geschick des Lehrers dazu, diese Schwierigkeiten zu besiegen. Aber auch die Verhütung sog. Lesefehler hat besonders in der Achtlosigkeit, Flatterhaftigkeit, Trägheit und Vergeßlichkeit der Schüler einen stets wiederkehrenden Hemmschuh. Und doch darf man keine solche Lesefehler hingehen lassen, und wäre es auch nur um des formalen Grundsatzes willen, daß die Schüler angehalten werden müßen, alles, was sie thun, genau und recht zu thun. Dazu aber genügt es nicht. daß der Lehrer nur die Schüler lesen läßt und etwa mit halber Aufmerksamkeit daneben etwas anderes treibt, noch daß er, wenn ein Schüler falsch gelesen hat, das Wort richtig vorspricht und den Schüler nachsprechen oder vielleicht gar ohne Nachsprechen weiter machen oder statt dieses Schülers, der den Fehler gemacht hat, einen andern das Wort richtig aussprechen läßt. Man muß den Schüler durchaus anhalten, den Fehler selbst zu corrigiren und zu diesem Zwecke die Buchstaben genau anzusehen, wobei man, wenn es nicht anders gehen will, fordert, daß er die Laute der einzelnen

Buchstaben nach einander und dann das Wort im Zusammenhange laut ausspreche. Gut ist es dann, denselben Schüler ein solches Wort öfter in verschiedenem Zusammenhange und ebenso ähnliche Wörter öfter lesen zu lassen. Denn die Uebung ist kein geringes Mittel zum Richtiglesenlernen. Aber sie allein reicht nicht aus. Man macht bei vorgerückteren Schülern häufig die Warnehmung, daß sie größere und schwerere Wörter richtig, aber kleine und leichte falsch lesen, daß es also nur an Aufmerksamkeit und Genauigkeit bei ihnen fehlt. Darum ist darauf zu dringen, daß sie anfangs, nachdem sie auf den Fehler aufmerksam gemacht worden sind, später aber, ohne daß dies geschehen ist, denselben Satz so oft wieder lesen, bis sie keinen Fehler mehr machen. Wenn sie auch darüber ungeduldig werden wollen, und wenn auch die anderen für den Augenblick scheinbar gelangweilt werden: es ist das ein Mittel, das consequent fortgebraucht auf den einzelnen achtlosen Schüler und auf die ganze Classe von der besten Wirkung ist. Besonders aber thut es noth, in den unteren Classen unerbittlich auf durchaus richtiges Lesen zu halten, weil sich sonst die Achtlosigkeit und Flüchtigkeit so leicht angewöhnt und in den späteren Jahren zur Macht geworden kaum mehr zu überwinden ist. Schließlich bedarf es kaum noch der Bemerkung, daß man den Schülern, um sie zum Richtiglesen zu bringen, nicht zu Schweres aufgeben, sondern wie überall so auch hier vom Leichten zum Schweren aufsteigen soll, wobei man sich ja zunächst nur an eine gute Fibel zu halten hat.

Mit dem Richtiglesen wird das Sicherlesen nicht selten identificirt. Es ist aber ein Unterschied zwischen diesem und jenem. Es kommt nicht selten vor, daß Schüler zwar nicht falsch lesen, aber fast wie Stotternde ein Wort, das nur einmal im Buche steht, zwei- und dreimal aussprechen, ehe sie weiter lesen, oder an einem größeren Worte einmal um das andere einen Anlauf nehmen, die erste Sylbe zwei- und mehrmal aussprechen, bis endlich das ganze Wort herauskommt, oder vor einem größeren Worte eine Pause machen, als fürchteten sie sich vor der zu schwierigen Aufgabe. Da sagt man, sie lesen unsicher. Zum Sicherlesen gehört also, daß ein Wort oder eine Sylbe nicht öfter ausgesprochen wird, als sie im Buche steht, und daß das einmal eingeschlagene Tempo, es mag langsamer oder schneller sein, eingehalten und nicht aus bloßer Furcht vor der Schwierigkeit eines Wortes pausirt wird. Die Unsicherheit scheint um so mehr sich einzustellen, je ernstlicher vom Lehrer auf richtiges Lesen gedrungen wird. Das darf aber niemand vom letzteren abhalten. Vielmehr dienen großentheils die gleichen Mittel, welche zum richtigen Lesen angewendet werden, auch zum sicheren Lesen. Insbesondere ist es zu empfehlen, daß man auch den unsicher gelesenen Satz so oft wieder lesen läßt, bis er ganz sicher gelesen wird. Gut wird es auch sein, — um noch einer scheinbaren Kleinigkeit zu erwähnen — wenn man den Schülern bald das Nachdeuten mit dem Finger ꝛc. abgewöhnt, damit das Auge um so mehr geübt wird, selbständig von Wort zu Wort zu gehen und nach und nach während des Aussprechens eines Wortes schon die folgenden zu überblicken.

Zum fertigen Lesen gehört, daß die Worte nicht allzu langsam gesprochen, die einzelnen Sylben des Wortes nicht ungebührlich von einander getrennt werden und das ganze Lesen nicht den Ausdruck des Zwanges und der Anstrengung, sondern der Leichtigkeit und Gewandtheit hat, obwohl auf der andern Seite ein allzuschnelles, flüchtiges, hudelndes Lesen nicht gestattet werden darf. Welches das richtige Tempo beim Lesen sei, läßt sich nicht im allgemeinen und für alle Classen bestimmen. Anfangs ist um der Richtigkeit und Sicherheit willen ein langsameres Lesen immerhin zu empfehlen. Allmählich aber sollte es schneller werden, und für die Oberclasse scheint das richtige Tempo dasselbe zu sein, das man beim Sprechen einhält, wenn man deutlich zu sprechen sich bemüht und mit Personen spricht, die man hochachtet. Zu dieser Fertigkeit im Lesen dient vornehmlich viele Uebung. Es kann dazu nicht genügen, daß in größeren Classen von jedem Schüler einmal oder ein paarmal in der Lesestunde ein Satz laut gelesen wird. Zwar sollen die anderen Schüler nachlesen, und es ist gut, wenn sie es

immer thun; aber damit wird ebensowenig die Fertigkeit als die Richtigkeit und Sicherheit erzielt. Manche Lehrer lassen deswegen gerne in kleineren Kreisen oder im Chore lesen, und es ist keine Frage, daß das zur Fertigkeit führt. Nur ist sehr darauf zu sehen, daß die Richtigkeit und Sicherheit nicht nothleidet, daß also, wenn in Kreisen gelesen wird, die Monitoren des Lesens selber Meister und aufmerksam genug sind, und daß es, wenn im Chor gelesen wird, nicht zu laut zugeht, so daß der Lehrer den einzelnen Schüler nicht mehr hört. Jedenfalls muß der Lehrer selber auch wieder die einzelnen Schüler laut lesen lassen, und gut ists, wenn diese nach und nach auch größere Abschnitte und ganze Lesestücke im Zusammenhange zu lesen geübt werden. Ein vorzügliches Mittel endlich ist es, wenn der Lehrer hie und da selbst den Abschnitt mit der rechten Fertigkeit vorliest und von den Schülern verlangt, daß sie eben so lesen. Das Beispiel hat auch hier eine Macht und ist um so mehr nöthig, je seltener einzelne Schüler zu Hause mit Fertigkeit lesen gehört haben.

Die bisher gestellte Forderung gilt nicht bloß in Hinsicht der deutschen Druckschrift, sondern auch in Hinsicht der lateinischen (französischen). Zwar nicht zu gleicher Zeit mit jener, aber doch so bald jene bis zu einiger Fertigkeit gelernt ist, sollte auch mit dieser ein Anfang gemacht und sollten dann ebenso fleißige Uebungen im Lesen derselben angestellt werden. Die Sache hat bei der großen Aehnlichkeit beider Schriften mit einander wenig Schwierigkeit, und in unserer Zeit kann nicht davon Umgang genommen werden, da im gewöhnlichen Leben die lateinische Schrift immer häufiger angewendet wird. — Ob auch die Schreibschrift in verschiedenen Handschriften zu lesen zur Aufgabe besonderer Uebungen gemacht werden soll, scheint noch eine offene Frage zu sein.

Das verständige Lesen ist dasjenige, bei welchem der Schüler versteht, was er liest. (Man bezeichnet es auch als sinnrichtiges Lesen im Unterschied von dem wortrichtigen.) Es verhält sich zum mechanischen Lesen wie der Zweck zu dem Mittel. Denn das erst ist ein eigentliches Lesen, bei dem wir den Inhalt dessen, was wir gedruckt oder geschrieben sehen, in die Seele aufnehmen, das ist der Zweck alles Leseunterrichts, daß dem Geiste immer neue Reiz- und Nahrungsmittel zufließen. Zwar hat das Verstehen verschiedene Stufen und man kann nicht von jeder Altersclasse der Schüler das gleiche Maß des Verständnisses verlangen; aber irgend ein Maß desselben soll bei allem Lesen sein. Ist es auch anfangs nur das Wissen von der Bedeutung der einzelnen Worte oder nur die den einzelnen Worten entsprechende Vorstellung oder innere Anschauung, so wird es nach und nach ein Auffassen des Verhältnisses der Worte zu einander, das durch Beugungsformen und Partikeln ausgedrückt ist, dann ein Einblick in den Zusammenhang und das Verhältnis der in den Sätzen enthaltenen Gedanken zu einander und zuletzt die Erkenntnis des Grundes von jenen. Der Anfang mit der Anleitung zu solchem verständigen Lesen muß schon beim ersten elementarischen Leseunterricht gemacht werden. Es wäre sehr verfehlt, wenn man die Anleitung zum verständigen Lesen aufschieben wollte, bis die Schüler durchaus richtig, sicher und fertig lesen können; denn nicht nur stehen beide Aufgaben in Wechselwirkung mit einander und jede dient der andern, sondern die Schüler würden auch an ein gedankenloses Lesen sich so gewöhnen, daß sie nachher nur schwer oder gar nicht mehr dahin gebracht werden könnten, alles mit dem Verlangen nach Verständnis zu lesen. Schon bei den ersten Wörtern, welche die Kleinen lesen, darf man nicht versäumen, sie auf die Bedeutung derselben aufmerksam zu machen, und zwar nicht eben durch lange Erklärung oder Beschreibung, sondern nur durch eine kurze Bemerkung, durch ein gleichbedeutendes volksthümliches Wort, durch die Erinnerung an etwas gesehenes, durch die Verbindung des Wortes mit einigen andern u. s. w. Es ist darum unpassend, die Kinder mit sinnlosen Sylben und Wörtern zu langweilen, oder solche Wörter sie lesen zu lassen, deren Sinn außerhalb ihres geistigen Horizonts liegt; vielmehr soll das Kind bei jedem Worte, das es sieht und ausspricht, eine mehr oder weniger völlig

entsprechende Vorstellung in seiner Seele haben. Kommt man hernach zum Lesen von kleinen Sätzen, so ist es verfehlt, jeden Schüler nur eben eine Zeile lesen zu lassen, sofern nicht der Satz mit der Zeile aufhört. Das Kind beschäftigt sich zunächst nur mit den Worten, die es selbst laut zu lesen hat, und ruht, wenn es damit fertig ist, geistig ein wenig aus. Liest es nun nur einen Theil des Satzes und das nächste den andern, so haben beide nichts von dem Inhalt desselben und werden somit durch den Lehrer selbst dahin geführt, daß sie auf das Verstehen des Gelesenen verzichten und sich ans Nichtsdenken beim Lesen gewöhnen. Wenn aber nun die Kinder je einen vollständigen Satz gelesen haben, ist es nöthig, das Gelesene, wenn auch nur kurz, abzufragen, damit sie niemals nachlassen, auf den Inhalt dessen, was sie lesen, zu achten. Hin und wieder wird da ein berichtigendes, erläuterndes, ergänzendes Wort des Lehrers nöthig sein, und dann soll es unter keinen Umständen unterbleiben; aber ebenso wenig sollen darüber unnöthig viele Worte gemacht werden, welche sowohl den Inhalt nur verhüllen und umnebeln, als die Zeit dem Pensum der Stunde entziehen. Besonders aber ist es für das verständige Lesen nöthig, auf die Interpunctionen die Schüler achten zu lehren, weil diese „Satzzeichen" sind, d. h. die einzelnen Theile des Satzes sowohl trennen, als auch ihre Beziehung auf einander andeuten. Müßten unsere Schüler ein Lesestück ohne alle Interpunction lesen, welche Noth hätten wir, sie zum Verständnis seines Inhalts zu bringen, und wie manches tolle Misverständnis würde entstehen! Wir wollen deshalb dankbaren Gebrauch von diesen Erleichterungsmitteln für das Verständnis machen. Dazu gehört nicht nur, daß wir die Schüler mit dem Namen und der Bedeutung derselben, soweit es noth thut und angeht, bekannt machen, sondern sie auch anhalten, bei jeder Interpunction auf die richtige Weise zu pausiren und die Stimme zu senken oder zu heben. Geschieht dies auch in vielen Fällen von den Schülern nur mechanisch, so ist ihnen damit doch die Möglichkeit eines richtigeren Verständnisses gegeben. Zu bedauern ist es daher, wenn in ihren Schulbüchern, namentlich in Bibeln, Gesangbüchern u. s. w. die Interpunctionen unrichtig gesetzt oder zu sparsam angewendet sind, weil ihnen damit das Verständnis erschwert wird, vielleicht ohne daß der Lehrer es weiß, der ein anderes, besseres Exemplar in der Hand hat. — Ob die Schüler das Gelesene verstehen, läßt sich wohl nicht immer zum voraus erkennen. Zwar wenn ein Schüler einen sinnentstellenden Lesefehler macht, wenn er falsch pausirt, manchmal auch wenn er falsch betont, läßt sich erkennen, daß er die Sache nicht oder falsch versteht. Aber auch bei einem ganz richtigen Leser ist es möglich, daß er den Inhalt sich nicht angeeignet und klar gemacht hat. Deswegen ist immer ein Abfragen nöthig, um auf diesen aufmerksam zu machen und zu finden, was in Beziehung auf die Auffassung desselben zu berichtigen, zu ergänzen und zu erklären ist. Manchmal mag es gut sein, schon vorher, ehe ein Lesestück gelesen wird, einige Worte über den Inhalt desselben zu reden, etwa auch einige Fragen aufzuwerfen, auf welche die Antwort im Lesestück sich finden soll. Unerläßliche Bedingung aber ist es dabei immer, daß nur solches gelesen wird, was die Schüler richtig aufzufassen im Stande sind, und was ihre Aufmerksamkeit anzieht. Denn sonst werden sie stumpf und matt und gewöhnen sich an gedankenloses Lesen und keine Lebendigkeit des Lehrers und keine Trefflichkeit der Methode ist im Stande, ihr Interesse für den Inhalt des Lesestücks zu wecken; und wenn es auch für den Augenblick gelänge, für die Dauer könnte es nicht geschehen. Es ist darum ein großer Fehler beim Lesen in der Bibel, im Gesangbuch und Katechismus, wenn man, statt auszuwählen, was für die Altersstufe und Fassungskraft der Schüler taugt, immer der Ordnung nach von Capitel zu Capitel, von Buch zu Buch, von Lied zu Lied u. s. w. fortlesen läßt in der irrigen Meinung, entweder es handle sich dabei nur um das mechanische Lesen, oder die Kraft des Wortes werde sich auch ohne Aufmerksamkeit und verstandesmäßiges Auffassen an den Herzen der Schüler von selbst wirksam erweisen. Wie vielen ist damit schon in

der Schule der Sinn für ein rechtes Bibellesen abhanden gekommen und ein sinn- und gedankenloses Lesen für ihr ganzes Leben angewöhnt worden!

Die dritte Stufe ist die des guten Lesens (oder des Lesens mit Ausdruck). Unter diesem Lesen ist selbstverständlich das laute Lesen, Vorlesen gemeint, dessen unerläßliche Bedingung, wenn es wirklich gut sein soll, das ist, daß die Schüler vorher richtig und verständig lesen gelernt haben. Manche nennen das Gutlesen ein ästhetisches Lesen oder gar eine Declamation (vgl. d. Art.). Wie mag man aber von einer Declamation der Schüler reden, wenn man weiß, daß selbst die meisten öffentlichen Redner, selbst viele Schauspieler nicht wahrhaft und den Gesetzen der Kunst gemäß zu declamiren im Stande sind? Wie mag man verlangen, daß Schüler declamiren, wenn man bedenkt, daß dies eine wahrhaft künstlerische Bildung und eine Reife des Geistes voraussetzt, welche in die innersten Tiefen des Gedankens und in die zartesten Regungen des Gefühls und Willens eines Schriftstellers einzugehen vermag? Ein affectirtes, gekünsteltes Lesen aber, etwa in weinerlichem Tone, wie man es zuweilen in Töchterschulen, oder in hochtrabend feierlichem Tone, wie man es in Knabenschulen antreffen kann, wird man doch nicht declamiren heißen wollen; wir können es nicht einmal gut heißen. Fast dasselbe gilt von dem Ausdruck „ästhetisches Lesen", wenn wir den Begriff nicht bloß negativ fassen und darunter die Vermeidung alles dessen verstehen, was den Schönheitssinn verletzt, sondern positiv so, daß es nach den Forderungen und Gesetzen des Schönheitssinnes geschehen soll. Denn so gewiß es ist, daß die Schule auch diesen zu bilden verpflichtet ist, so gewiß sind es doch nur die Anfänge dieser Bildung, mit welchen sie sich beschäftigt, und dasjenige Ziel derselben, welches in einem wirklich ästhetischen Lesen besteht, kann die Schule niemals erreichen, ja der Erfahrung gemäß erreichen es auch in reiferen Jahren selbst von den wahrhaft gebildeten Menschen nur wenige. Wir bleiben darum bei der Forderung nur eines guten (oder schönen) Lesens und meinen damit ein solches Vorlesen, bei welchem einestheils das Schönheitsgefühl des Hörers nicht auf grobe Weise verletzt, anderntheils dem Hörer möglich wird, den Inhalt des Lesestücks richtig aufzufassen und zu Herzen zu nehmen. Und auch dieser so nieder als möglich gestellten Forderung wird wohl in vielen Schulen oder wenigstens von vielen Schülern einer Oberclasse nicht genügend entsprochen werden können. Demungeachtet muß dieses Ziel angestrebt werden nicht bloß in denjenigen Schulen, in welchen die künftigen Männer des öffentlichen Lebens vorgebildet werden, sondern in allen, weil wo in dem Familien- oder Freundeskreise oder im Geschäftsleben vorgelesen wird, wenn der Zweck des Vorlesens nicht verfehlt werden soll, viel darauf ankommt, daß in dem bezeichneten Sinne gut gelesen wird. Vor allem ist darum der sogenannte Schulton von der Schule ferne zu halten oder, so viel Mühe es auch kosten mag, mit aller Anstrengung aus ihr zu verbannen. Wir meinen damit jenes monotone Herschreien oder Herplappern des Lesestücks oder jenes immer gleichmäßige Auf- und Absteigen des Tones ohne alle Rücksicht auf den Inhalt, das jedes etwas feinere Ohr aufs tiefste anwidert und ihm den ganzen Inhalt der Worte gewaltsam absperrt. Diesem muß schon in den ersten Schuljahren unabläßig entgegenarbeitet werden*), weil die Schüler nicht nur gar zu gerne sich gehen lassen, sondern auch das Unschöne, wie sie es zu Hause oder von älteren Schülern hören, viel lieber nachahmen als das Schöne. Aber auch nachher auf der Mittelstufe ist dem guten Lesen möglichste Sorgfalt zuzuwenden, und auf der oberen Stufe bildet dieses die Hauptaufgabe zur Vollendung des Leseunterrichts. Da ist leichtbegreiflich die erste und unerläßlichste Bedingung, daß der Lehrer selbst ein Meister im guten Lesen sei; denn wie könnte er von den Schülern das fordern, was er selbst nicht kann, und wie könnte er lehren, was er nicht versteht? Und doch scheint diese Kunst des guten

*) Der Schulton ist nichts als ein Fortklingen, eine Verewigung der beim allerersten Lesenlernen, wo der Inhalt noch nicht mit ins Bewußtsein des Kindes tritt, unvermeidlichen (?), schreienden Monotonie, sagt Palmer in seiner evang. Pädagogik II. S. 198 (S. 573 Ausg. 3.)

Lesens in der Lehrerwelt noch nicht allgemein verbreitet und dürfte vielleicht bei der Lehrerbildung und Prüfung noch mehr als bisher berücksichtigt werden. Der Lehrer muß den Schülern ein Muster geben; sonst können sie nicht wissen, was gut lesen heißt und wie sie es angreifen sollen, daß sie ihre Aufgabe recht lösen. Er muß also den Schülern das Lesestück vorlesen, und es wird häufig besser sein, daß er es thut, ehe die Schüler lesen, als erst nachher, wenn sie die Sache nicht recht gemacht haben, weil die Fehler verhüten auch hier mehr Werth hat und leichter ist, als die so leicht und schnell einwurzelnden Fehler verbessern. Hat er gut vorgelesen, dann kann er verlangen, daß die Schüler es auch so machen, und er verlangt es nicht vergebens, weil auch hier das Beispiel eine Macht ist. Soll er aber die Schüler auch mit den Regeln des guten Lesens bekannt machen? Einen besonderen Unterricht darüber zu geben, hieße wohl den Schülern eine Abstraction zumuthen, deren sie nicht fähig sind, sie langweilen und die kostbare Zeit vergeuden. Aber aufmerksam soll er sie doch bei Gelegenheit darauf machen, warum so und nicht anders gelesen werden soll. Dazu thut jedenfalls noth, daß er selbst diese Regeln genau kenne. Diese Regeln alle des breiteren darzustellen scheint hier zwar nicht der Ort zu sein; aber auf die hauptsächlichsten derselben wird doch in Kürze hingewiesen werden sollen. Man theilt sie gewöhnlich ein in Regeln der Rhythmik, der Melodik und der Dynamik. Zur Rhythmik des Lesens gehört das richtige Pausiren und das schnellere und langsamere Aussprechen einzelner Sylben, Wörter und Sätze. Das Pausiren ist angezeigt durch die Interpunctionen, auf welche deswegen, wie schon früher gesagt worden, sorgfältig zu achten die Schüler angehalten werden müßen. Aber es ist auch bei den einzelnen Interpunctionen noch ein Unterschied zu machen. Das Komma gebietet eine andere (längere) Pause, wenn es die Sätze von einander scheidet, als wenn es zwischen beigeordneten Satzgliedern steht und diese anstatt des „und" mehr mit einander verbindet als von einander trennt. Das Kolon zeigt eine andere Pause an, wenn es in der Periode zwischen den Vordersätzen und Nachsätzen steht, als wenn die wörtliche Rede eines Menschen darauf folgt. Bei dem Fragezeichen und Ausrufzeichen, wenn es innerhalb des Satzganzen steht und die Stelle des Komma als Pausezeichen vertritt, ist kürzer zu pausiren, als wenn es am Schlusse des Satzganzen die Bedeutung des Punctes in sich schließt. Es giebt überdies noch kleinere, feinere Pausen, welche durch kein Zeichen angedeutet werden. Das Subject und das Prädicat sind durch solche von einander zu trennen, besonders wenn sie durch weitere Begriffe näher bestimmt sind. (Es giebt z. B. einen ganz andern Sinn, wenn ich pausire: Ich bin in dieser Lehre von Gott . . . unterwiesen worden, oder: Ich bin in dieser Lehre . . . von Gott unterwiesen worden.) Um hier richtig zu pausiren, thut dem Lehrer genaue Kenntnis der Satzlehre, dem Schüler wenigstens richtiges Verständnis des Inhalts und einiges Sprachgefühl noth. Endlich müßen auch durch noch feinere Pausen die einzelnen Wörter, daß sie nicht unverständlich in einander fließen, und sogar die einzelnen Sylben von einander getrennt werden (z. B. Unterschied zwischen erblassen und Erblasser). Das schnellere und langsamere Lesen tritt schon auf bei dem Unterschied zwischen tonlosen und betonten Sylben, so wie bei der Schärfung und Dehnung; beim Grund- und Bestimmungswort; es dient ferner zur Unterscheidung des Hauptbegriffs von den ihm untergeordneten Begriffen und des Hauptsatzes von seinen Nebensätzen. Und hierin trifft häufig das Rhythmische mit dem Melodischen und Dynamischen zusammen. — Die Melodik des Lesens hat es mit der Modulation der Stimme, dem Steigen und Fallen des Tones zu thun. Man unterscheidet hier hauptsächlich drei Töne, den Unterton, den Mittelton und den Oberton. Im Unterton schließt der Satz, wo ein Punct steht; sonst soll um des Verständnisses willen die Stimme nie so tief sinken. Mit dem Mittelton wird gewöhnlich der Satz begonnen und er bleibt durch den ganzen Satz der vorherrschende Ton. Der Oberton aber kommt auf den Hauptbegriff des Satzes, höher im Hauptsatze, etwas tiefer im Nebensatze. Bei ihm bildet häufig der Gegensatz, sei er in Worten ausge-

drückt oder nur gedacht, eine wichtige Rolle. Aber auch ohne diesen ist in der Regel der Hauptbegriff nicht schwer zu finden. Wenn indessen manche behaupten, daß er immer im Prädicat liege, so werden sie sich so viele Ausnahmen gefallen lassen müßen, daß ihrer Regel der Einsturz droht. (Man betone z. B. nur den eben gelesenen Satz in dieser Beziehung.) Bei der Frage (und meistens auch beim Ausruf) hat ebenfalls das Wort, das den Hauptbegriff der Frage ausdrückt, den Oberton, und wenn dieses nicht am Schlusse steht, endet der Fragesatz nicht im Oberton, sondern im Mitteltone, wodurch er sich immer noch von dem Urtheilssatz unterscheidet. Aber auch wenn der Hauptbegriff den Schluß des Satzes bildet, hat die Stimme sich zuletzt etwas zu senken, damit dieser Schluß ins Gehör fällt. In dem Begriff der Modulation der Stimme liegt aber, daß sie nicht von einem dieser drei Töne auf den andern überspringt, sondern allmählich in längeren oder kürzeren Uebergängen steigt und fällt, und es ist nichts widerlicher als jenes verkehrter Weise für kunstgerecht gehaltene fortwährende Auf- und Abspringen der Stimme. Zur Melodik gehört zwar auch noch die Kunst, den rechten Grundton für jedes Lesestück zu finden; denn ein Sterblied z. B. geht, wenn es gelesen wird, doch wohl aus einer anderen Tonart als ein Loblied, die Dithyrambe aus einer andern als die Elegie. Allein dies übersteigt schon die Grenzen der gewöhnlichen Schule und nur etwa das Musterlesen des Lehrers kann dazu führen, daß von den Schülern nachahmungsweise einigermaßen die rechte Tonart getroffen wird. Hier gilt es vornehmlich, keine Affectation aufkommen zu lassen. — Bei der Dynamik des Lesens endlich handelt es sich um die Stärke und Schwäche, das Anschwellen und Abschwellen des Tons, und sie ist für ein gutes Lesen ebenso wichtig, als in der Musik die Beachtung des Forte und Piano, des Crescendo und Decrescendo und der guten und schlechten Takttheile. Nach ihr richtet sich im einzelnen Worte die Betonung der Hauptsylbe zum Unterschied von den Nebensylben, im Satze die Hervorhebung des Hauptbegriffs, in Satzgefügen desjenigen Satzes, der den Hauptinhalt hat. Hier fließt das Dynamische meistens mit dem Melodischen und auch mit dem Rhythmischen zusammen und eben darin liegt das Schöne des Lesens, während die alleinige Beobachtung des Dynamischen, das Herausstoßen der Hauptsylbe, das Schreien des den Hauptbegriff des Satzes enthaltenden Wortes, der sog. Druck auf ein Wort wirklich häßlich ist. Beim Lesen des Gedichtes, der angeführten Rede einer Person, des Gesprächs tritt das Dynamische noch stärker hervor. Aber es gehört ein fein gebildeter Geschmack dazu, hier immer das Rechte zu treffen, und bei Schülern kann dieses nur durch das Muster des Lehrers und auch da nur annähernd hie und da erreicht werden.

Von besonderer Wichtigkeit ist noch die Frage über den Lesestoff, an welchem der Leseunterricht zu treiben ist, da wir auf ein verständiges und gutes Lesen dringen, bei welchem der Inhalt des Gelesenen sich dem Geist und Gemüthe der Leser und der Hörer assimiliren soll. Doch nicht allein in materialer, sondern auch in formaler Hinsicht liegt viel an der richtigen Wahl des Lesestoffes. In letzterer Hinsicht ist oben schon darauf hingewiesen worden, daß der Lesestoff, was die Wörter, die Satzarten, den Stil betrifft, vom Leichteren zum Schwereren aufsteigen solle. Es ist aber, damit die Schüler zu möglichster Festigkeit und Gewandtheit kommen, auch eine reiche Mannigfaltigkeit der Form nöthig, und das um so mehr, je weiter die Schüler im Lesen fortschreiten. Poesie und Prosa müßen mit einander wechseln und in beiden die neueren Formen mit den älteren, die complicirteren mit den einfachen, Erzählung, Beschreibung, Schilderung, Betrachtung, Ausdruck des Gefühls und Affects &c. sowohl in gebundener als in ungebundener Rede. Es genügt darum schon in dieser Hinsicht nicht, daß nur in Bibel, Gesangbuch und Katechismus gelesen wird, sondern es ist auch Uebung an einem zweckmäßigen Lesebuch nöthig, und umgekehrt reicht auch in formaler Hinsicht das Lesebuch nicht zu, sondern muß auch Bibel, Gesangbuch, Katechismus u. s. w. gelesen werden. Dadurch erst gelangen die Schüler dahin, daß sie alles, was ihnen später unter die Augen kommt, in der rechten Weise zu lesen vermögen. Noch mehr

aber ist diese Mannigfaltigkeit in materialer Hinsicht von Wichtigkeit. Die Bibel, in welcher der Geist Gottes wie sonst nirgends weht, durch welche er dem menschlichen Geiste und Gemüthe unmittelbar sich mittheilt, ist wie überall so auch für die Schule und zwar nicht nur für die Volksschule, sondern auch für die Real- und Gelehrtenschule, das oberste und beste Lesebuch, und ihre Geschichten, Lehren, Ermahnungen, Tröstungen und Verheißungen bieten, wenn man nur richtig auswählt, ebenso für jüngere wie für ältere Schüler angemessenen Lesestoff. Nur würde man sich an ihr und an den Schülern versündigen, wenn man sie bloß zur mechanischen Leseübung benützen oder vielmehr herabwürdigen würde, und wenn irgendwo, so ist es hier geboten, auf ein verständiges und gutes Lesen mit aller Sorgfalt zu halten. Wenige Stunden oder Halbstunden in der Woche, in welchen so die Bibel gelesen wird, gewähren dem Innern der Schüler mehr Gewinn, als wenn die halbe Schulzeit mit gedankenlosem Bibellesen ausgefüllt wird, durch welches die Kinder nur gelangweilt, zu Unarten gereizt, an Gedankenlosigkeit gewöhnt und großentheils auf Lebenslang gegen das Bibellesen eingenommen werden. Ein einziges göttliches Wort, recht ins Innere aufgenommen, wirkt mehr als tausende, die bloß durch den Mund oder die Ohren gegangen sind. Nächst der Bibel bieten das Gesangbuch und der Katechismus den wichtigsten Lesestoff, jenes, weil das Kirchenlied die poetische Darstellung göttlicher Gedanken, dieser, weil er die allgemeinfaßliche, confessionsmäßige kurze Darstellung der Grundwahrheiten und Grundgebote des Christenthums ist. Mit beiden ist unsere gesammte Schuljugend bekannt zu machen, und wo dies nicht geschieht, da ladet man sich eine große Verantwortung auf. Wenn wir aber zu diesem Behufe das Gesangbuch in der Schule benützen, so sollte, wie schon bemerkt, nicht Lied für Lied der Reihenfolge nach gelesen werden, sondern nur das, und das zu wiederholten Malen, was für die Schüler paßt. Dieses sind aber nicht die schwachen, auf der Oberfläche schwimmenden und darum scheinbar leicht verständlichen Lieder, die sich noch in manchen Gesangbüchern in größerer oder kleinerer Zahl finden, sondern die besten sind es, die kräftigsten, in die Tiefe gehenden, die glaubensfreudigsten Kernlieder, welche theils wegen ihrer einfachen Sprache, theils wegen ihrer Kraft und Entschiedenheit mehr als jene ansprechen und ebendamit den Eingang ins Innere der Schüler, bald durch den Verstand zum Herzen, bald durch das Herz zum Verstande finden. Aus demselben Grunde kann der Katechismus als Lesestoff dienen und gewährt, weil die Begriffe in ihm sich ungewöhnlich zusammendrängen, eine ganz besondere Uebung im Lesen, besonders im verständigen und guten Lesen. Neben diesen Büchern aber kann der gehobene Leseunterricht eines besonderen Lesebuchs nicht entbehren. Die Neuzeit hat dasselbe gebieterisch gefordert, in großer Mannigfaltigkeit hervorgebracht und in einer fast beispiellosen Zeitkürze in sehr vielen Schulen einheimisch gemacht. Abgesehen von dem Zwecke des Sprach- und Realunterrichts, dem es auch zu dienen hat, von dem aber zu reden hier nicht der Ort ist, ist es der Leseunterricht, dem es, wie sein Name sagt, zuvörderst dienen soll. Denn die Schüler können zu einem befriedigenden Ziele des Leseunterrichts nicht gelangen, wenn sie sich, was die Form betrifft, nur an der Sprache der lutherischen Bibelübersetzung und dem in sprachlicher Hinsicht damit enge verwandten Katechismus oder auch an Einer Art von Dichtung, der religiösen, üben. Ebenso ist es aber auch um des verständigen und guten Lesens willen nöthig, daß der Inhalt dessen, was sie lesen, mannigfaltig sei, und zwar so, daß ihnen die Wahl unter den Lesestücken schwer wird, weil immer eines wieder mehr sie anzieht als das andere. Ob die Lesestücke zugleich Belehrung in den Realien enthalten oder nicht, das ist, wenn wir bloß das Lesen im Auge haben, ziemlich gleichgültig. Aber das Lesebuch soll ebensowenig ein trockenes Compendium realistischen Wissens als etwa eine Beispielsammlung für den grammatikalischen Unterricht sein. Denn sonst wäre es mit Einem Worte kein Lesebuch. Das Beste nach Form und Inhalt, was man Kindern geben kann, soll es enthalten, damit ihr Geist daran erwache und sich hebe und der Sinn für gute Lectüre, für das Lesen des Besten

in ihnen genährt und gestärkt werde. Es ist dies eine so anerkannte Forderung, daß auch in höheren Schulen und Unterrichtsanstalten, wo die Schüler in den Lehrbüchern, die sie für verschiedene Fächer zur Hand haben, des Lesestoffs genug finden, doch die Einführung eines eigentlichen Lesebuchs für gewisse Classen als nothwendig oder doch sehr zweckdienlich erkannt wird. Die Befürchtung aber, welche sich noch hie und da vernehmen läßt, daß dadurch der Sinn für andere, anstrengendere Lectüre und besonders für das Bibellesen abgeschwächt werden möchte, wird durch die Erfahrung widerlegt, daß Kinder, welche am Lesebuch mit fortgesetztem Verlangen nach Verständnis dessen, was sie anzieht, mit Aufmerksamkeit und Nachdenken lesen gelernt haben, auch in der Bibel und in den anderen Lehrbüchern weit mehr denkend lesen, als diejenigen, welche durch das ununterbrochene Einerlei, und wäre es auch das Einerlei des Wortes Gottes, innerlich ermattet und gleichgültig geworden sind. Wie uns etwa in einem Oratorium, nachdem wir sonst des Schönen viel gehört haben, ein Choral noch weit mehr anspricht als jenes und als sonst, wenn wir nur Choräle nach einander hören oder spielen: so geht es unseren Kindern mit dem Lesebuch und der Bibel. Der Inhalt von dieser zieht sie nachher nur um so mehr an und dringt durch die geöffneten Pforten des Geistes und Gemüthes nur um so kräftiger ein.

Wir können diesen Artikel nicht schließen, ohne den Wunsch auszusprechen, es möchte in allen Schulen dem Leseunterricht um seiner großen Bedeutung willen wenn auch nicht mehr Zeit, denn an dieser fehlt es ihm gewöhnlich nicht, so doch immer mehr Sorgfalt zugewendet werden, und zwar nicht bloß auf der untersten Stufe des elementarischen Lesens, auf welcher gewöhnlich noch am meisten Methode und Fleiß des Lehrers zu finden ist, sondern auch auf den höheren Stufen bis zum Austritt aus der Schule. Denn wenn gleich die Schule niemals Lesekünstler wie Tieck, Grunert und ähnliche Männer bildet, so kann und muß man doch die bescheidene Forderung stellen, sie solle ihre Schüler dahin bringen, daß sie immer gerne und mit Nachdenken lesen, und wo sie zur Erbauung oder zur Unterhaltung vorlesen, gerne gehört werden und durch die Art, wie sie vorlesen, bei den Hörern eine gute Frucht schaffen helfen. **Stockmayer.**

Lessing. Wenn es sich hier auch nicht um eine Biographie Lessings handelt, sondern nur um die Herausstellung seiner Bedeutung für die Pädagogik, so wird es doch auch zu diesem Behufe und zugleich zu vorläufiger Orientirung zweckmäßig sein, an die Hauptdata seines Lebens und seiner schriftstellerischen Laufbahn zu erinnern.

Gotthold Ephraim Lessing war am 22. Januar 1729 zu Kamenz in der Lausitz, an der schwarzen Elster, nordöstlich von Dresden, geboren, wo sein Vater, Johann Gottfried Lessing, erster Stadtpfarrer war. Nachdem L. auf der Fürstenschule zu Meißen seine Vorbildung erhalten hatte, bezog er 1746 die Universität Leipzig. Hier verließ er gegen den Wunsch seiner Eltern das ausschließliche Studium der Theologie und bemühte sich um eine allgemeine wissenschaftliche, literarische, ästhetische und weltmännische Bildung, indem er auch die Gelegenheit nicht verschmähte, welche ihn zu dem letztgenannten Zwecke das damals in Leipzig blühende Theater der Caroline Neuber darbot. Von den Bühnenstücken, welche er schon damals schrieb, ist der junge Gelehrte (1747) das charakteristischste. Dem Drange seines Geistes nach Unabhängigkeit folgend, nahm er dann, gleichfalls auf eigene Faust, 1748 seinen Aufenthalt in Berlin, wohin er auch, nachdem er 1752, um mehr nach dem Wunsche seines Vaters als aus eigner Neigung die Vorbedingung zur Erlangung eines akademischen Lehramtes zu gewinnen, in Wittenberg Magister geworden war, zurückkehrte (1751: Das Neueste aus dem Reiche des Witzes). Von 1755—1758 finden wir ihn in Leipzig. Eine größer angelegte Reise, auf welcher er einen Kaufmann hatte begleiten sollen, führte nur bis nach Amsterdam (1755: Pope ein Metaphysiker! und Miß Sara Sampson). In der Mitte des zuletzt genannten Jahres begab er sich wieder nach Berlin und tauchte dann 1760 zum Erstaunen seiner Freunde plötzlich als Gouverne-

mentssecretär bei dem General von Tauenzien in Breslau auf, aus welcher Stellung er 1765 sich wieder nach Berlin wandte (1759—1765: Briefe, die neueste Literatur betreffend; 1759: Fabeln; 1763: Minna von Barnhelm, zuerst gedruckt 1767; 1766: Laokoon). Hauptsächlich die Hoffnung, dort seine Pläne zur Begründung einer deutschen Nationalbühne am ersten verwirklichen zu können, veranlaßte L. 1767 nach Hamburg überzusiedeln, von wo er 1769 als Hofrath und Bibliothekar nach Wolfenbüttel berufen wurde (1767—68: Hamburgische Dramaturgie; 1768 und 1769: Briefe antiquarischen Inhaltes). Im J. 1775 ward ihm das langersehnte Glück, eine Reise nach Italien machen zu können, in Begleitung des Prinzen Leopold von Braunschweig; und am Schlusse des Jahres 1776 vermählte er sich mit der Wittwe König, mit welcher er lange Jahre verlobt gewesen war, die aber bereits im Januar 1778 dem Sohne, welchen sie ihm geboren hatte, nachstarb. L. selbst starb am 15. Febr. 1781 zu Braunschweig, wohin er zum Besuche sich begeben hatte (1772: Emilia Galotti; 1778: Fragmentenstreit; 1779: Nathan; 1780: die Erziehung des Menschengeschlechts).

Abgesehen von der Darstellung in der Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen von Gervinus, welcher für Lessing vorzugsweise Liebe und darum Verständnis zeigt, heben wir von, in neuerer Zeit gerade über L. besonders zahlreich hervorgetretenen, Monographieen hervor: Herder, Lessing, sämmtliche Werke. Zur Philosophie und Geschichte, XV. S. 137—165. — Lessings Leben nebst seinem noch übrigen literarischen Nachlasse, herausg. von K. G. Lessing und G. G. Fülleborn. 1793—95. — Danzel, G. E. Lessing (fortgesetzt von Guhrauer). 1850 ff., eine Biographie von einer so gewissenhaften Gründlichkeit, wie sie noch auf die Lebensgeschichte keines anderen unter unseren großen Dichtern verwandt worden ist; die Darstellung von Stahr (G. E. Lessing 1859) leidet unter dem an sich sehr natürlichen, gerade aber den Biographen L.s zum Vorwurfe gemachten Bestreben, den großen Mann als den Genossen der Ansichten und Tendenzen des Darstellers erscheinen zu lassen. — C. Schwarz, G. E. Lessing als Theologe. 1854. — Hebler, Lessing-Studien. Bern 1862. — M. Carriere, vier Denkreden auf deutsche Dichter 1862, S. 1—32. — H. Lang, Religiöse Charaktere, I. S. 213—304.

Die pädagogische Bedeutung L.s liegt nicht etwa in von ihm ausgesprochenen bestimmten pädagogischen Grundsätzen und Belehrungen: an solchen sind die Schriften Schillers, Göthes, Herders und anderer Heroen unserer neuesten classischen Literaturperiode weit reicher, als die L.s. Sein pädagogischer Werth tritt uns vorzugsweise aus der Betrachtung seiner gesammten Persönlichkeit, der ganzen Art und Richtung seines Geistes und seines dadurch bestimmten Lebensganges entgegen. Daran reiht sich dann in zweiter Linie die Betrachtung seiner gelegentlichen Aeußerungen auch über pädagogische und didaktische Fragen. Und endlich ist der Nutzen zu erwägen, welchen seine Schriften als Unterrichtsmittel der stilistischen und ästhetischen Bildung gewähren können.

Man hat den Mittelpunct von Lessings Wesen in der kritischen Kraft erkannt, ihn auch wohl als den incarnirten Verstand bezeichnet und in der dialektisch-polemischen Tendenz die Grundrichtung seines Geistes gefunden. Wie nahe nun auch dergleichen Ausdrücke durch die Betrachtung von L.s schriftstellerischer Thätigkeit gelegt sind, so wird doch durch keine dieser Formeln das Wesen des Mannes vollständig umschrieben, ja sie können leicht von der Erkenntnis des eigentlichen Kernes desselben abziehen. Denn wenn man doch gewohnt ist, die kritische Kraft vorzugsweise in der Fähigkeit zu suchen, die Unhaltbarkeit der über irgend einen Gegenstand gewohnheitsmäßig oder sonst aus oberflächlicher Betrachtung festgehaltenen Ansichten nachzuweisen, so übersieht man leicht, wenn man in L. nur den Kritiker erkennt, daß jene kritische Operation ihm immer nur Mittel zu dem höchsten Zweck war, zur lebendigen

Erfassung der Wahrheit selbst, weshalb denn auch schon Friedrich Schlegel L.s Kritik, um sie von der gewöhnlichen zu unterscheiden, als eine productive bezeichnet hat. Der Scharfblick des unterscheidenden Verstandes ist bei ihm gepaart mit einem nicht minder bewunderungswürdigen Tiefblick, welcher bis zu dem gestaltenden einheitlichen Lebensprincip der Dinge durchzudringen versteht, und nicht minder groß als seine frische Freude an dem dialektischen Proceß und als seine immer präsente Schlagfertigkeit und sein unerschöpflicher Reichthum an taktischen Combinationen im wissenschaftlichen Kampfe ist seine warme Begeisterung für den Gegenstand des Kampfes, für die Wahrheit, welche der Preis des Sieges ist. Viel treffender daher, als es mit jenen Formeln geschieht, hat L. sein eigenstes Wesen selbst charakterisirt in dem oft citirten und auch nicht selten misverstandenen Worte (Duplik. In Maltzahns Ausg. der Werke, X. 53): „Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgend ein Mensch ist, oder zu sein vermeynet, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewendet hat hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Werth des Menschen, denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich seine Kräfte, worinnen allein seine immer wachsende Vollkommenheit bestehet. Der Besitz macht ruhig, träge, stolz. — Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit und in seiner Linken den einzigen immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: wähle! ich fiele ihm mit Demuth in seine Linke und sagte: Vater gieb! die reine Wahrheit ist ja doch nur für dich allein!“ Was hier L. behufs der recht scharfen Unterscheidung seines Standpunctes von dem seiner Gegner, welche in der Meinung, in dem festgeschlossenen System der orthodoxen lutherischen Dogmatik die reine und volle Wahrheit zu besitzen, „ruhig, träge und stolz“ geworden waren, so bestimmt von einander geschieden hat, die objective Wahrheit und den subjectiven Wahrheitstrieb, das existirt in der Wirklichkeit, wo es sich um die menschliche Erkenntnis der Wahrheit handelt, der Natur der Sache nach nicht in solcher Trennung. Auf dem Wege reiner Ueberlieferung, mag sie nun von menschlicher oder göttlicher Auctorität unterstützt werden, kann die Wahrheit zum Eigenthum des Menschen nicht werden, sondern nur dadurch, daß er sie vermöge des subjectiven Wahrheitstriebes sich zu eigen macht; und andererseits ist der letztere gar nicht denkbar, ohne daß ein gewißer Besitz der Wahrheit bereits vorausgeht, durch welche eben der Trieb nach weiterer Erforschung der Wahrheit geweckt wird. Auch L.s eigenem Wesen war das ruhelose, titanenhafte Ringen und Jagen nach einer doch ewig unfaßbaren Wahrheit, das endlich bei der trostlosen Einsicht anlangt, „daß wir nichts wissen können,“ durchaus fremd, und sehr mit Unrecht würde man in der obigen Stelle eine Empfehlung solchen Strebens finden. Die männliche Ruhe und Klarheit, welche seinem begeisterten Wahrheitstriebe von Anfang an zur Begleiterin gegeben war, ließ ihn sein Bemühen darauf richten, das Gebiet des Unerkennbaren von dem des Erkennbaren, und innerhalb des letzteren das Wahre von dem Falschen genau zu unterscheiden und nur gegen den trägen, eingebildeten Besitz der Wahrheit lehnte sein reger Geist sich auf, wenn er den Werth des Menschen und der von diesem besessenen Wahrheit von der „Nachforschung der Wahrheit,“ von der selbstthätigen Aneignung desselben abhängig machte. Eher, als in dem Sinne des die Schranken der menschlichen Natur verkennenden und darum ewig unbefriedigten Himmelsstürmers Faust, ist sein obiger Ausspruch im Sinne des Apostels (Phil. 3, 12) gesagt: „Nicht, daß ich es schon ergriffen habe, oder schon vollkommen sei; ich jage ihm aber nach, ob ich es auch ergreifen möchte, nachdem ich .... ergriffen bin.“ Der selbstverläugnende, von dem klarsten und schärfsten Verstande geleitete begeisterte Wahrheitstrieb, das ist das Princip, aus welchem Lessings geistiges Wesen und Wirken hervorgegangen ist und verstanden werden muß.

Aus dieser Grundeigenthümlichkeit von L.s Wesen erklärt sich denn zunächst seine Abneigung, einer bestimmten Fachwissenschaft sich zu widmen, weil sein Trieb nach vielseitigster Erforschung der Wahrheit ihn über diese Schranke hinaustrieb und er von

der conventionellen Form solcher Wissenschaften eine Beeinträchtigung der Unbefangenheit der Forschung befürchtete; ebenso, und damit eng zusammenhängend seine Scheu vor einer bestimmten Berufsstellung, weil er durch eine solche in der Verfolgung seines eigentlichen Berufes gehindert, möglicherweise auch zur Vertretung von Ansichten und Grundsätzen genöthigt zu werden fürchtete, welchen seine innerste Ueberzeugung nicht würde zustimmen können. Daß er sich auch nicht beeilte, durch das Band der Ehe sich selbst und ein geliebtes Wesen von seiner im gewöhnlichen Sinne wenig gesicherten Existenz abhängig zu machen, werden wir unter solchen Umständen vollkommen begreiflich finden, ebenso aber auch darin, daß er als siebenundvierzigjähriger, nachdem er zu der dem höheren Mannesalter natürlichen Ruhe und zugleich zu einer festen äußeren Lebensstellung gelangt war, eine Ehe eingieng, nicht etwa nur „eine liebenswürdige Inconsequenz" erkennen, sondern die ganz richtige Consequenz davon, daß er ein ganzer Mann war und als solcher auch die naturgemäße Ergänzung seiner Persönlichkeit in der Ehe suchte. Einem gefühlstrunkenen jugendlichen Liebesverhältnisse widerstrebte seine kritische Natur; aber auch die vollkommen männliche Reife der Besonnenheit, welche ihn als Jüngling schon geleitet hatte, hatte das warme Gefühl in ihm nicht erkalten lassen, und aus dem Zusammenwirken dieser beiden Factoren ist ein eheliches Verhältnis von musterhafter Würdigkeit hervorgegangen, dessen schönes Denkmal in dem Briefwechsel mit der Witwe König, seiner nachherigen Gemahlin, uns vorliegt. Auch in dieser Beziehung, wie in so vielen andern, liegt die Vergleichung L.s mit Schleiermacher nahe, welcher ebenfalls, nur wenige Jahre jünger als Lessing, seine dauernde Neigung einer Witwe zuwandte. Mit dem Drange nach möglichst vielseitiger Erforschung der Wahrheit hängt dann auch sein Streben nach vielseitiger Ausbildung der eigenen Persönlichkeit zusammen. Die aller geselligen Bildung baare gelehrte Versessenheit, womit die Pedanten seiner Zeit sich brüsten mochten, erschien ihm als eine des Mannes unwürdige Schwäche, die er in seinem „jungen Gelehrten" schon geiselte; er wußte den Werth seiner Weltbildung zu schätzen. „Ich lernte einsehen, so schrieb der noch nicht zwanzigjährige Studiosus an seine Mutter, die Bücher würden mich wohl gelehrt, aber nimmermehr zu einem Menschen machen. Ich wagte mich von meiner Stube unter meinesgleichen. Guter Gott! was vor eine Ungleichheit wurde ich zwischen mir und andern gewahr. Eine bäurische Schüchternheit, ein verwilderter und ungebauter Körper, eine gänzliche Unwissenheit in Sitten und Umgange, verhaßte Mienen, aus welchen jedermann seine Verachtung zu lesen glaubte, das waren die guten Eigenschaften, die mir, bei meiner eigenen Beurtheilung, übrig blieben. Ich empfand eine Scham, die ich niemals empfunden habe. Und die Wirkung derselben war der feste Entschluß, mich hierinnen zu bessern, es koste was es wolle. Sie wissen selbst wie ich es anfieng. Ich lernte tanzen, fechten, voltigiren. Ich will in diesem Briefe meine Fehler aufrichtig bekennen, ich kann auch also das Gute von mir sagen. Ich kam in diesen Uebungen so weit, daß mich diejenigen selbst, die mir im voraus alle Geschicklichkeit darinnen absprechen wollten, einigermaßen bewunderten." Dieses, übrigens von jeder Eitelkeit entfernte, Werthlegen auf eine anständige äußere Erscheinung bildet einen nicht unwesentlichen Zug in L.s Persönlichkeit, und wenn Göthe einmal von ihm sagt (Dicht. und Wahrh. VII), L. habe die persönliche Würde gern weggeworfen, weil er sich zutraute, sie jeden Augenblick wieder ergreifen und aufnehmen zu können, so wird man vielleicht mit größerem Rechte behaupten können, es habe die ihm zur Gewohnheit gewordene weltmännische Haltung mit dazu beigetragen, daß er unter keinen Umständen sich etwas vergab und daß er den Schriftstellerstand auch in der Gesellschaft wieder zu Ehren brachte. Der schöne Ausdruck, den Göthe in Bezug auf Schiller gebraucht hat, läßt sich auch auf L. anwenden: „Er war immer im vollen Besitz seiner großen Natur." Mochte er mit Comödianten verkehren oder mit Cavalieren, er wußte seine Würde zu behaupten und sich in Respect zu erhalten; und die Unterhaltungen seiner Umgebung, die er gelegentlich mitmachte, entfremdeten ihn nie der ernsten Arbeit für seinen Beruf. Im

Begriff, eine Reise nach Rom zu machen, beschließt er, der ihm angebotenen Empfehlungsschreiben sich nicht zu bedienen, „was ich zu sehen, und wie ich zu leben gedenke, das kann ich ohne Cardinäle 2c.," und als der kurpfälzische Minister von Hompesch Miene machte, den Kritiker von großem Namen für seine kleinen Zwecke zu benutzen, da brach der arme Bibliothekar trotz der ihm eröffneten glänzenden Aussichten die Unterhandlungen augenblicklich ab und ließ den Herr Minister fühlen, daß ein tüchtiger Schriftsteller auf seine Würde und Ehre nicht weniger hält, als ein Freiherr, sondern unter Umständen mehr. Nach diesem allem aber werden wir nicht etwa in einer leichtsinnigen Unstätigkeit seines Wesens, sondern in dem innersten Triebe seines Geistes, der ihn auf seinen eigentlichen Beruf hinweist, den Grund dafür erkennen, daß L. das begonnene Fachstudium bald wieder verließ, nur dem Vater zu Liebe den Vorbedingungen zu einem akademischen Lehramte genügte, ohne daran zu denken, sich ernstlich um ein solches zu bemühen, bei Tauenzien so wenig aushielt als bei dem Hamburger Theater, und erst im späteren Mannesalter zur Annahme eines Amtes sich entschloß, das ihm, während es ihm einerseits eine sorgenfreiere äußere Existenz sicherte, andererseits doch für seine literarischen Beschäftigungen volle Freiheit ließ.

Daß in der That seinem unstäten äußern Leben die größte Stätigkeit des seines Zieles sich klar bewußten inneren Strebens zu Grunde lag, das beweist die unabläßige und unermüdliche wahrhaft staunenswerthe Thätigkeit, womit er des zur Erforschung der Wahrheit erforderlichen gelehrten Materials im ausgedehntesten Maße sich zu bemächtigen suchte. Schon der Knabe wünscht neben einem Tisch voll Bücher abgebildet zu werden, und auf der Klosterschule zu Meißen giebt ihm sein Rector das Zeugnis: „Er ist ein Pferd, das doppeltes Futter haben muß. Die Lectiones, die andern zu schwer sind, sind ihm kinderleicht; wir können ihn fast nicht mehr gebrauchen." So tritt uns denn auch in seinen ersten schriftstellerischen Versuchen schon der Jüngling als ein ἀνὴρ βὰς πανσαγίᾳ entgegen. Aus einer reichen Fülle von Gelehrsamkeit ist ihm für seinen jedesmaligen Zweck aus den verschiedensten Wissenschaften auch das Entlegenste in voller Klarheit und Sicherheit zur Hand. Das Schleiermachersche Wort: „Gedächtnis ist Interesse" ist keines anderen Beispiel in solchem Grade zu illustriren und zu bestätigen geeignet, als das L.s. Das Interesse aber, welches ihn die mannigfaltigsten Kenntnisse so eifrig suchen und so sicher festhalten lehrte, und welches sie ihm in jedem Augenblicke präsent erhielt, ist nicht auf die Gelehrsamkeit als solche gerichtet, sondern auf die wissenschaftliche Erkenntnis der Wahrheit. Die Gelehrsamkeit ist ihm nur Mittel zu diesem Zweck. Er verbittet daher ausdrücklich den Namen eines Gelehrten, er möchte nicht gelehrt sein, und wenn er es im Traum werden könnte, sondern alles, wornach er trachtet, „ist im Falle der Noth ein gelehrtes Buch brauchen zu können;" denn „der aus Büchern erworbene Reichthum fremder Erfahrung heißt Gelehrsamkeit. Eigene Erfahrung ist Weisheit. Das kleinste Kapital von dieser ist mehr werth, als Millionen von jener." L. war ein großer Bücherkenner und auch ein Bücherfreund, und seiner Sachkenntnis und Umsicht gelang es, ihn in den Besitz von für seine Verhältnisse sehr bedeutenden Bücherschätzen zu setzen. Aber auch diese besaß er nur, um sie zu gebrauchen. Er war in seine Bibliothek nicht verliebt, sondern wußte, wenn die Umstände es forderten, guten Muthes von ihr sich zu trennen, ähnlich wie der Minister Stein es für die Unabhängigkeit und Selbständigkeit des männlichen Geistes förderlich fand, wenn man zuweilen in den Fall komme, sein Gepäcke zu verlieren. In solchem Geiste hat L. ganz besonders dazu beigetragen, uns von dem Banne einer todten Gelehrsamkeit zur wahren, auf selbstthätiger Erforschung und Anregung der Wahrheit beruhenden Wissenschaft hindurchzuführen. — Darauf auch bei andern hinzuarbeiten, war denn auch bei seiner ganzen kritischen und polemischen Thätigkeit sein letzter Zweck. Weil ihm nun die selbstthätige Anregung der Wahrheit den Werth des Menschen und die wahre Weisheit begründete, so suchte er die selbstzufriedene Sicherheit des gewohnheitsmäßigen Besitzes einer wirklichen oder eingebildeten Wahrheit zu stören, er liebte es dann, auch

hier Schleiermachern ähnlich, „auf die entgegengesetzte Seite des Brettes zu treten, damit der Gegner durch Prüfung der gegenseitigen Ansicht die eigene klären und begründen lerne, und das richtige Gleichgewicht hergestellt werde.“ So hat er mit Leibnitz gegen Eberhard die Ewigkeit der Höllenstrafen und gegen die rationalistische Halbheit des Socinianers Wissowatius die größere Tiefe und Folgerichtigkeit der kirchlichen Dreieinigkeitslehre vertheidigt, und wie er im Fragmentenstreit den Besitzstand der Orthodoxie erschütterte, so hatte er seinen damaligen Gegner Göze früher in Schutz genommen gegen die eitle und seichte Aufklärerei der herrschenden Scheinbildung, welcher überhaupt niemand ferner stehen konnte als L. Von einem solchen Geiste wird man zum voraus geneigt sein anzunehmen, daß er keinem fertigen philosophischen System sich werde angeschlossen haben. In der That, wenn er Jakobi damit neckte, daß er sich zu dem ἓν καὶ πᾶν bekannte, so hätte Mendelssohn darüber sich nicht zu Tode grämen sollen, sondern wissen können, wie er das bei L. zu nehmen habe. Ein Spinozist ist L. nicht gewesen, und wenn er im Gegensatze zu der abstracten Außerweltlichkeit des herrschenden Gottesbegriffes bei Spinoza den Gott suchte, dem „es ziemt, die Welt im Innern zu bewegen“; so stand er doch in der Gesammtheit seines geistigen Wesens und seiner Anschauung, in welcher er in allen Wesen individuelle Monaden, in den Menschen willensfreie, unsterbliche Persönlichkeiten erkannte, Gott selbst aber als den persönlichen die Welt leitenden und die Menschen erziehenden Weisheitswillen faßte, der Weise Leibnitzens näher. — Wenn nun L. bei seinem Kampfe um die Wahrheit manches nur γυμναστικῶς behauptete, was er δογματικῶς zu vertreten nicht gewillt war, so hat er doch niemals den Gegner nur geneckt, um seine eigene Kraft und Gewandtheit zu zeigen und selbst daran eine eitle Freude zu genießen. Vielmehr stand ihm als Kampfpreis allezeit die Wahrheit vor der Seele, und der Ernst, womit er nach ihr rang, ließ keinerlei Frivolität in seiner Kampfesweise aufkommen. Keinen geringen Antheil an der Ausbildung dieser ernsten Gesinnung hatte der Umstand, daß auch an L. das protestantische Pfarrhaus die Mission erfüllt hatte, welche es in der Geschichte hat und welche Lang (a. a. O. S. 217 f.) mit so treffenden Worten zeichnet. Vorzüglich durch L.s Vater war diese Mission vertreten, und in dem Worte des Vaters: „die historische Wahrheit gleicht einem Auge, welches nicht das geringste Stäubchen leidet“, ist der Wahrheitssinn des Sohnes vorgebildet, welcher in dem Ausspruche Nathans über Saladin in der That sich selbst charakterisirt: „Er will — Wahrheit, Wahrheit! und will sie so, — so baar, so blank, — als ob die Wahrheit Münze wäre“. Wie L. der streng kirchlichen, klösterlichen Zucht des Afraneums zu Meißen das Zeugnis gab, wenn ihm etwas von Gründlichkeit eigen sei, so habe er es dem Kloster zu danken, so verkannte er noch weniger den heilsamen Einfluß der ernsten, frommen, nicht die Genußsucht, sondern die Lust und Kraft zur Arbeit fördernden Zucht des elterlichen Hauses. Waren auch seine Gedanken und Wege oft andere, als die seiner Eltern, so blieb er doch den Seinen in treuester, stets zu Rath und Hülfe bereiter Kindes- und Geschwisterliebe verbunden, und sein volles warmes Herz, die ganze Bravheit seiner Gesinnung liegt vor uns offen in den einfachen Worten, mit welchen der einundvierzigjährige Mann am 8. Sept. 1770 von Wolfenbüttel aus, wo er selbst in keineswegs glänzenden äußeren Verhältnissen sich befand, seinem Bruder Theophilus auf die Nachricht vom Tode seines Vaters antwortet (XII. S. 311 f.): „Ich denke, ich habe es bei dir nicht nöthig, viel klägliche Worte zu brauchen, um dich zu versichern, wie sehr mich die Nachricht von dem Tode unseres Vaters betrübt und niedergeschlagen hat. Ich kann noch kaum wieder zu mir selbst kommen. — — Was mich einigermaßen tröstet, ist, daß er nach seinem Wunsche gestorben. Laß uns, mein lieber Bruder, eben so rechtschaffen leben, als er gelebt hat, um wünschen zu dürfen, eben so plötzlich zu sterben, als er gestorben ist. Das wird die einzige beste Weise sein, sein Andenken zu ehren. — — Es kann nicht anders sein, es müßen sich Schulden finden. Ich nehme sie alle auf mich, und will sie alle ehrlich bezahlen, nur muß man mir Zeit lassen. Schreibe mir, was

man für Versicherung desfalls von mir verlangen kann, und ich will sie mit Vergnügen stellen. Nur muß unsere Mutter dadurch völlige Ruhe bekommen; — — zugleich umarme für mich unsere Schwester, und sage ihr, daß ich meine Thränen mit den ihrigen verbinde, und sie nicht vergessen soll, daß sie einen Bruder hat, der bereit ist, alles für sie zu thun, was ihm in der Welt nur möglich ist." Liegt nun in dem Ernst seines Wahrheitssinnes und in der Pietät gegen das elterliche Haus, wo so tüchtige Gesinnung ihre Pflege gefunden hatte, an sich schon ein religiöser Zug, so läßt sich erwarten, daß L., zumal bei seiner umfassenden und eindringenden Kenntnis der Geschichte, die Bedeutung der Religion und insbesondere der des Christenthums nicht verkannt haben werde. In der That läßt sich kaum etwas verschiedenartigeres denken, als der frivole Hohn, welchen englische und französische Deisten und Atheisten über Aberglauben und Glauben ergossen, und der gewissenhafte Ernst, womit Lessing bemüht war, den Irrthum zur Wahrheit und das träge Annehmen äußerlich überlieferter Lehren zu lebendiger Aneignung der Wahrheit weiter zu führen. Man ist freilich gewohnt, in L., weil er der Gegner der damaligen Vertreter der Kirchenlehre war, nur den Gegner des positiven Christenthums und der positiven Religion überhaupt zu sehen, und wir wollen nicht leugnen, daß er in jenem Streite von seiner Gewohnheit, „auf die entgegengesetzte Seite des Brettes zu treten", oft einen etwas ausgedehnten Gebrauch gemacht und dabei namentlich den Werth der heiligen Schrift als Lehrnorm unterschätzt und die Abhängigkeit der sogenannten Vernunftreligion von den positiven oder historischen Religionen und insbesondere von dem Christenthum verkannt hat. Gleichwohl stehen wir nicht an zu behaupten, daß von allen Koryphäen unserer classischen Literaturperiode, selbst Herder nicht ausgenommen, keiner eine so klare Einsicht, wie L., gehabt hat in das Verhältnis der Religion an sich zu der Religion in ihrem geschichtlichen Werden, in die Stellung, welche das Christenthum in diesem, und in das Verhältnis, welches es zu jener einnimmt. Dadurch hat denn L. auch der religiösen und christlichen Erkenntnis eine positive Förderung gebracht. Er hat darauf gedrungen, daß das Wesentliche und Primitive in der Religion nicht die Religionslehre sei, sondern das praktische Verhalten des Menschen zu Gott, sein thatsächliches Leben in und mit Gott. Er hat, indem er die Offenbarung als die Erziehung des Menschengeschlechtes durch Gott auffaßte, dieselbe wieder als eine lebendige Kraft Gottes selig zu machen, erkennen gelehrt, während man gewohnt war, sie nur als einen Inbegriff gewißer religiöser Lehrsätze anzusehen. Und er führte als zu der eigentlichen Quelle der christlichen Offenbarung über den Buchstaben der heiligen Schrift zu der Person Christi und der durch ihn begründeten geistigen Neuschöpfung zurück. Während die damaligen Vertreter der Orthodoxie nur ein Auge hatten für L.s Abweichungen von dem kirchlichen Lehrbegriff, die Aufklärer, so oft und sehr er gegen die Gemeinschaft mit ihnen sich verwahrte, eben um dieser Abweichungen willen ihn zu den Ihrigen glaubten zählen zu dürfen, wurden die in seiner Auffassung liegenden Keime zu einer Neugeburt der theologischen Wissenschaften von fast allen nicht beachtet und vielleicht von keinem recht gewürdigt. Ein Menschenalter später hat ein verwandter Geist, Schleiermacher, das von L. begonnene Werk wieder aufgenommen und jene Grundgedanken in der wissenschaftlichen Theologie der Gegenwart in solchem Grade zur Anerkennung gebracht, daß jetzt auch der Positivste, so lange er noch für einen wissenschaftlichen Theologen gelten will, es nicht unternehmen dürfte, zu dem von L. bestrittenen theologischen System sich einfach wieder zu bekennen. — L. selbst aber hat bei seinem Kampfe um die Wahrheit seinen Blick auf deren künftigen Sieg gerichtet, nicht auf gegenwärtigen Beifall, und darum verband sich mit seinem Eifer um die Erkenntnis der Wahrheit die Freimüthigkeit in ihrem Bekenntnisse. Während er die erschlichene Auctorität, welche die hohlen „großen Deuse" der Kunst und Wissenschaft in der öffentlichen Meinung erworben hatten, mit schonungslosen Streichen zerstörte, zog er in seinen Rettungen" verkanntes Verdienst an das Licht. „Gelinde und schmeichelnd gegen den Anfänger; mit Bewunderung zweifelnd, mit Zweifel bewundernd

gegen den Meister; abschreckend und positiv gegen den Stümper; höhnisch gegen den Prahler und so bitter als möglich gegen den Cabalenmacher" — das waren die Grundsätze der Taktik in seinen kritischen Kämpfen. Zugleich aber kam durch die unerschütterliche Sicherheit, womit er in allem Streit das letzte und höchste Ziel unverrückt im Auge behielt, in sein ganzes Leben, trotz dessen äußerer Unruhe und Unstätheit, eine wunderbare Stätigkeit seines geistigen Entwicklungsganges und seiner geistigen Thätigkeit. Nachdem er zuerst durch eine allen Erscheinungen des literarischen Marktes sich zuwendende discursive kritische Thätigkeit auf seinem Terrain sich orientirt hat, concentrirt er mehr und mehr seine Kraft und jeder bedeutenderen kritischen Arbeit tritt die positive Leistung einer dichterischen Schöpfung zur Seite. Den Grundsatz, welchen er in der Schrift „Pope ein Metaphysiker!" theoretisch erörtert hat, exemplificirt er gleichsam in Miß Sara Sampson. Im Laokoon hatte er der bildenden Kunst die Darstellung des im Raume der Betrachtung stillehaltenden Zustandes, der Poesie den durch die wechselnden Zeitmomente hindurch sich entwickelnden Proceß der Handlung zugewiesen, und in Minna von Barnhelm erfüllt er selbst im raschesten Fortschritte der Handlung und in der epigrammatischen Schlagfertigkeit des Dialoges diesen Beruf der Poesie. Der Theorie der Hamburgischen Dramaturgie folgt in Emilia Galotti die technisch vollendetste dramatische Leistung des Meisters, und die durch den Sturm des Fragmentenstreites aufgewühlten Elemente finden im Nathan ihre ruhige poetische Ablagerung. Das Göthesche Wort: „Ein echter Mensch in seinem dunkeln Drange ist sich des rechten Weges wohl bewußt" findet in L.s Lebensgang eine glänzende Bestätigung. Man hat treffend bemerkt, daß man über irgend einen wissenschaftlichen Gegenstand sich nicht besser orientiren könne, als an einer bezüglichen Schrift L.s. Wir dürfen aber wohl einen Schritt weiter gehen und sagen, daß die ganze Persönlichkeit dieses echten Menschen in hohem Grade geeignet sei, uns selbst an ihm zu orientiren, indem er vor uns als ein Muster dasteht selbstverleugnender Unbefangenheit, männlicher Selbständigkeit, klarster Einsicht in seinen Beruf und seine Kräfte, unermüdlicher Thätigkeit und edelster Freimüthigkeit, und darin eben liegt die pädagogische Bedeutung, welche die gesammte Persönlichkeit des Mannes für Jung und Alt haben kann. Eine „Umkehr der Wissenschaft" zu der sichtenden und erfrischenden Klarheit und Wahrhaftigkeit L.s wird man in diesem Sinne sich gerne gefallen lassen dürfen, und je mehr man an ihm sich orientiren gelernt hat, desto weniger wird man versucht sein, auf seine Auctorität hin auch die Irrthümer und Unzulänglichkeiten festzuhalten, denen auch er nach dem allen Sterblichen gemeinsamen Loose verfallen ist.

Viel kürzer werden wir uns bei Betrachtung der Ansichten fassen können, welche L. in seinen Schriften über pädagogische Fragen gelegentlich ausdrücklich ausgesprochen hat. Es kann unsere Aufgabe nicht sein, alle diese gelegentlichen Aeußerungen zusammenzustellen, an welchen es natürlich in den Schriften eines Mannes nicht ganz fehlen kann, der fortwährend mit solcher Sorgfalt an der eigenen Erziehung arbeitete und bei dem, was er zur Belehrung anderer that, mit so trefflicher und bewußter Methode verfuhr, sondern nur einzelnes besonders charakteristische oder durch seine Beziehung zur Geschichte der Pädagogik wichtige werden wir hervorzuheben haben. Am nächsten liegt es an die „Erziehung des Menschengeschlechtes" zu erinnern. In der That steht diese wunderbare und in ihrer Bedeutung für eine tiefere Erkenntnis der religiösen Entwicklung der Menschheit noch lange nicht gehörig gewürdigte Schrift nicht bloß durch ihren Titel in einer Beziehung zur Pädagogik. Es ist für die stets auf Entwicklung des Geistes zu selbstthätigem Verstehen und Ergreifen der Wahrheit gerichtete Tendenz L.s bezeichnend genug, daß er die Offenbarung auffaßt als „die Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist und noch geschieht," die Erziehung aber als „die Offenbarung, die dem einzelnen Menschen geschieht" (§ 2), und daß er somit Gott selbst dem Erzieher als das höchste Vorbild vor Augen stellt. Im einzelnen hebt er hervor, wie der göttliche Erzieher

fern von dem „Fehler des eitlen Pädagogen, der sein Kind lieber übereilen und mit ihm prahlen, als gründlich unterrichten will,“ ihm keine Dinge, welchen seine Vernunft noch nicht gewachsen war (§ 17), offenbart, sondern mit der Erziehung begonnen habe, welche „dem kindlichen Alter entspricht, der Erziehung durch unmittelbare sinnliche Strafen und Belohnungen“ (§ 16) und durch ein angemessenes Elementarbuch, dessen negative Vollkommenheit darin besteht, „daß es den Weg zu den noch zurückgehaltenen Wahrheiten nicht erschwere oder versperre,“ während seine positive Vollkommenheit in Vorübungen, Anspielungen, Fingerzeigen liegt, womit es auf diese Wahrheit bereits hinweist (§ 47). Denn „die Erziehung hat ihr Ziel: bei dem Geschlechte nicht weniger, als bei dem Einzelnen. Was erzogen wird, wird zu etwas erzogen“ (§ 82). Die Erreichung dieses Zieles darf nicht übereilt, nicht der Zögling vor der Zeit auf eine Stufe erhoben werden, auf welcher er doch nicht eigentlich heimisch werden kann: hüte dich, es deine schwächeren Mitschüler merken zu lassen, was du witterst oder schon zu sehen beginnest; bis sie dir nach sind, diese schwächeren Mitschüler, — kehre lieber noch einmal selbst in dieses Elementarbuch zurück und untersuche, ob das, was du nur für Wendungen der Methode, für Lückenbüßer der Didaktik hältst, auch wohl nicht etwas mehreres ist“ (§ 68 und 69). Aber die Zeit fordert ihr Recht, „das Kind wird Knabe. Leckerei und Spielwerk weicht der aufkeimenden Begierde, eben so frei, eben so geehrt, eben so glücklich zu werden, als es sein älteres Geschwister sieht“ (§ 55). „Die schmeichelnden Aussichten, die man dem Jünglinge eröffnet, die Ehre, der Wohlstand, die man ihm vorspiegelt: was sind sie mehr, als Mittel, ihn zum Mann zu erziehen, der auch dann, wenn diese Aussichten der Ehre und des Wohlstandes wegfallen, seine Pflicht zu thun vermögend sei“ (§ 83). Die fortschreitende Erziehung hat mit Hülfe eines vollkommenen Elementarbuchs den Zögling dahin zu führen, daß er das Gesetz, welches er früher in der Zucht eines äußeren Gehorsams befolgt hat, als die innere Triebkraft seines Handelns in den eigenen Willen aufnehme. — Mit diesem Gedanken stimmen dann auch die pädagogischen Grundsätze überein, welche L. sonst ausspricht. Nichts widerspricht seinem ganzen Wesen mehr, als die Erniedrigung der Erziehung zu einem Abrichten für die Gewinnung der äußeren Güter, „der Ehre und des Wohlstandes“, immer ist ihm die wahre Befreiung des Geistes zur Selbständigkeit das Ziel, und seine Forderung ist darauf gerichtet, daß ein jeder über den besondern Weg, auf welchem er diesem Ziele zuzustreben hat, sich vollkommen klar werde und seine ihm zu diesem Zwecke zu Gebote stehenden Mittel weislich und namentlich mit Ausdauer zu Rathe halte. Schon der erste seiner Briefe, welcher uns überliefert ist und welcher überhaupt so interessant ist, weil er schon den ganzen künftigen Lessing ankündigt, spricht diese Gesinnung aus. Der fünfzehnjährige Knabe schreibt an die ältere Schwester, die ihm Antwort auf einen früheren Brief schuldig war, nachdem er zuvor die Alternative erörtert hat, daß sie entweder nicht schreiben könne, oder nicht schreiben wolle: „Du bist zwar Deinem Lehrmeister sehr zeitig aus der Schule gelaufen, und schon in Deinem 12. Jahre hieltest du es vor eine Schande, etwas mehres zu lernen; allein wer weiß, welches die größte Schande ist? in seinem 12. Jahre noch etwas zu lernen als in seinem 18. oder 19. noch keinen Brief schreiben können. Schreibe ja! und benimm mir diese falsche Meinung von Dir!“ Und dann schließt er mit dem für ihn höchst charakteristischen Neujahrswunsch. „Ich wünsche Dir, daß Dir Dein ganzer Mammon gestohlen würde. Vielleicht würde es Dir mehr nützen, als wenn jemand zum neuen Jahre Deinen Geld-Beutel mit einigen 100 Stück Dukaten vermehrte.“ So bereit L. immer seinen Geschwistern zu Rath und Hülfe war, so verlor er doch niemals den pädagogischen Zweck aus den Augen, sie dahin zu bringen, daß sie sich selbst helfen könnten. In diesem Sinne schreibt er im Jahre 1763 in Bezug auf seinen Bruder Gottlob an den Vater: „So ungern ich selbst jederzeit von andern Leuten sogenannten guten Rath angenommen habe, so zurückhaltend bin ich mit meinem eigenen, und ich will lieber jedem, der es bedarf, meinen letzten Groschen

geben, als ihm sagen: thue das, thue jenes. Wer seine Jahre hat, muß selbst wissen, was er thun kann, was er thun muß; und wer erst hören will, was andere Leute zu seinen Anschlägen sagen, der hat bloß Lust, Zeit zu gewinnen, und indes andere zu fassen." Ausdauer schätzt er nicht geringer, als angebornes Talent, und in dem Ausspruche Rousseaus, daß der Eifer eher das Talent als das Talent den Eifer ersetze, und in dem F. A. Wolfs, daß das Genie der Fleiß sei, würde er den Ausdruck seiner eignen Ueberzeugung erkannt haben. Doch wußte dieser große männliche Geist Kind zu werden im Kreise der Kinder, und sein Stiefsohn rühmt die Freundlichkeit und das väterliche Wohlwollen, womit L. für seine Kinder sorgte. Er suchte mehr durch Ermunterung und Anregung, als durch körperliche Züchtigung zu wirken, und nur zweimal hatte der Sohn eine solche zu erfahren: beidemal für das, was in L.s Augen die Kapitalsünden des Mannes waren, Unwahrheit und Feigheit. „Er applicirte daher seinem Fritzchen eine eben so derbe Maulschelle, als ihn dieser einmal mit Unwahrheit berichtete, wie eine solche erfolgte, als derselbe sich nicht gegen die Angriffe eines bösen Buben gewehrt hatte" (Guhrauer a. a. O. II, 2, S. 325).

Zu einer in der Geschichte der Pädagogik bedeutend gewordenen Erscheinung trat L. zuerst dadurch in Beziehung, daß er bereits 1751 in den als Beilage zu den Berlinischen Staats- und Gelehrten-Zeitungen erschienenen Monatsblättern „das Neueste aus dem Reiche des Witzes" gleich im ersten Blatte das Werk Rousseaus anzeigte, welches die Grundgedanken aussprach, die dann im Emil ihre pädagogische Anwendung fanden, und eine so zuversichtliche Anwendung gewiß auch in Folge des Beifalls, welchen ein wissenschaftliches Institut Frankreichs jenen exorbitanten Behauptungen gezollt hatte: die so höchst einseitige und gleichwohl von der Akademie zu Dijon gekrönte verneinende Antwort, welche Rousseau auf die Preisfrage gegeben hatte: „Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les moeurs." L. erkannte das gewaltige Pathos an, wodurch diese Schrift von denen Voltaires und der Encyklopädisten sich so wesentlich unterschied: „Herr Rousseau, so sagt er (III. S. 202), hat so erhabene Gesinnungen mit einer so männlichen Beredtsamkeit zu verbinden gewußt, daß seine Rede ein Meisterstück sein würde, wenn sie auch von keiner Akademie dafür wäre erkannt worden." Aber der zweiundzwanzigjährige deutsche Kritiker besaß auch die Nüchternheit, welche noch hundert Jahre später manchem „gewiegten Pädagogen" abgieng, die gefährlichen Verirrungen nicht zu verkennen, zu welchen eine Ansicht von der Gesellschaft, wie die Rousseaus, nothwendig führen mußte. Seine eigene Ansicht faßt L. bündig in sein Schlußwort zusammen: „Die Künste sind das, zu was wir sie machen wollen. Es liegt nur an uns, wenn sie uns schädlich sind;" und ganz dasselbe konnte in Bezug auf die Gesellschaft gesagt werden, von welcher den Zögling gänzlich loszureißen Rousseau später den unausführbaren Versuch machte, statt sie durch die Erziehung zu reformiren, ganz wie er Wissenschaften und Künste verdammt hatte, statt ihre Reinigung und Weihe zu fordern. Merkwürdigerweise traf L. neun Jahre später auch mit dem Manne in literarischem Kampfe zusammen, welcher die in den genialen Declamationen Rousseaus enthaltenen pädagogischen Principien in die nüchternen Grundsätze seines eigenen philantropischen Utilitarismus übersetzte und in dieser Gestalt sie auf deutschen Boden zu verpflanzen suchte, mit Basedow, der eben damals seine pädagogischen Neuerungen begann. Der Oberhofprediger Johann Andreas Cramer zu Kopenhagen gab seit Anfang des Jahres 1758 in Verbindung mit Klopstock, Basedow u. a. den Nordischen Aufseher heraus und hatte (Stück 46 ff.) darin auch seine pädagogischen Ansichten entwickelt, indem er unter der Maske eines Arthur Ironside erzählt, wie sein Vater, Pastor Ironside, ihn erzogen habe. „Er erzählt z. E. — so berichtet L. selbst — als ihn sein Vater mit den Lehren der Nothwendigkeit und mit dem Dasein eines Erlösers der Menschen und einer Genugthuung für sie bekannt machen wollen: so habe er auch hier der Regel, von dem Leichten und Begreiflichen zu dem Schwereren fortzugehen, zu folgen gesucht, und sei einzig darauf bedacht gewesen,

ihn Jesum erst bloß als einen frommen und ganz heiligen Mann, als einen zärtlichen Kinderfreund, lieben zu lehren." L. ersah sich die ziemlich anspruchsvoll auftretende Zeitschrift zu einem Gegenstande der Kritik seiner Literaturbriefe (3. Theil, 48.—51. Brief) und bemerkt in Bezug auf jene Anwendung einer an sich unverwerflichen methodischen Regel (VI, 109 ff.): „Ich fürchte sehr, daß strenge Verehrer der Religion mit der gewaltsamen Ausdehnung dieser Regel nicht zufrieden sein werden. Oder sie werden vielmehr nicht einmal zugeben, daß diese Regel hier beobachtet worden. Denn wenn diese Regel sagt, daß man in der Unterweisung von dem Leichteren auf das Schwerere fortgehen müße, so ist dieses Leichtere nicht für eine Verstümmlung, für eine Entkräftung der schweren Wahrheit, für eine solche Herabsetzung derselben anzusehen, daß sie das, was sie eigentlich sein sollte, gar nicht mehr bleibt. Und darauf muß Pastor Ironside nicht gedacht haben, wenn er es, nur ein Jahr lang, dabei hat können bewenden lassen, den göttlichen Erlöser seinem Sohne bloß als einen Mann vorzustellen, den Gott „„zur Belohnung seiner unschuldigen Jugend, in seinem dreißigsten Jahre mit einer so großen Weisheit, als noch niemals einem Menschen gegeben worden, ausgerüstet, zum Lehrer aller Menschen verordnet, und zugleich mit der Kraft begabt habe, solche herrliche und außerordentliche Thaten zu thun, als sonst niemand außer ihm verrichten können."" — Heißt das den geheimnißvollen Begriff eines ewigen Erlösers erleichtern? Es heißt ihn aufheben; es heißt einen ganz andern an die Stelle setzen; es heißt, mit einem Worte, sein Kind so lange zum Socinianer machen, bis es die orthodoxe Lehre fassen kann. Und wann kann es die fassen? In welchem Alter werden wir geschickter dieses Geheimnis einzusehen, als wir es in unserer Kindheit sind? Und da es einmal ein Geheimnis ist, ist es nicht billiger, es gleich ganz der bereitwilligen Kindheit einzuflößen, als die Zeit der sich sträubenden Vernunft damit zu erwarten?" — Weiteres für den Mann, in welchem man nur den Gegner der Orthodoxie zu sehen gewohnt ist, sehr charakteristisches fügt der folgende Brief noch bei in Bezug auf die Schwächen des sogenannten „vernünftigen Christenthums" der Aufklärung, von welchem L. bekanntlich später sagte, man wisse nicht, weder wo das Christenthum ihm sitze, noch wo die Vernunft. Diese Kritik eines angesehenen Blattes, hinter welcher man L. nicht vermuthete, machte nicht geringes Aufsehen, und Basedow fand es in diesem Falle zweckmäßig, zum Champion des angegriffenen Oberhofpredigers in einer eigenen Schrift sich aufzuwerfen (Vergleichung der Lehren und Schreibart des Nordischen Aufsehers und besonders des Herrn Hofprediger Cramers mit den merkwürdigen Beschuldigungen gegen denselben in den Briefen, die neueste Literatur betreffend. Soroe 1760). Dies wurde dann für L. Veranlassung, seine früheren Einwendungen mit hoher geistiger Ueberlegenheit nur ausführlicher zu begründen (6. Theil, 102.—110. Brief), die pädagogischen in demselben Sinne, in welchem er noch in der Erziehung des Menschengeschlechtes sagt (§ 26): „Ein Elementarbuch für Kinder darf gar wohl dieses oder jenes wichtige Stück der Wissenschaft oder Kunst, die es vorträgt, mit Stillschweigen übergehen, von dem der Pädagog urtheilte, daß es den Fähigkeiten der Kinder, für die er schrieb, noch nicht angemessen sei. Aber es darf schlechterdings nichts enthalten, was den Kindern den Weg zu den zukünftigen wichtigen Stücken versperre oder verlege. Vielmehr müßen ihnen alle Zugänge zu denselben sorgfältig offen gelassen werden." So hatte auch hier wieder bei der ernsten Begegnung die nüchterne Klarheit und der eindringende Scharfblick L.s den Kern unkindlicher und roher Aufklärerei in den vielverheißenden und auch in mancher Beziehung nützlich gewordenen pädagogischen Neuerungen Basedows erkannt, welche nach 1777 selbst der dreiundfünfzigjährige Kant mit unbedingtem Lobe empfehlen konnte. Auch der alten Katechismen hat L. sich angenommen gegen die Theologen, welche ihnen „den Mangel an einer vernünftigen Religion und an einem vernünftigen Uebergange zur Offenbarung vorwerfen," und indem sie bloß so obenhin daran künstelten, sie „erst recht schal und kahl machten." Den Beweis übrigens, wenn es überhaupt eines solchen Beweises bedurfte, daß L. den

Werth eines wahrhaft bildenden, den kindlichen Geist zu eigener Thätigkeit erweckenden Unterrichts nicht unterstützte, hatte er selbst in der fünften seiner Abhandlungen über die Fabel gegeben (V. S. 457—460), welche „von einem besondern Nutzen der Fabeln in den Schulen" handelt. Hier sagt er: „Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott giebt uns die Seele; aber das Genie (hier eben nur: ein erfinderischer, selbstdenkender Kopf) müßen wir durch die Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesammte Seelenkräfte man, so viel als möglich, beständig in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; den man angewöhnt, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und Acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kömmt, die ihm noch nicht gesagt worden, den man beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen läßt; den man lehret, sich eben so leicht von dem Besondern zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besondern sich wieder herabzulassen: der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden." Diese vortrefflichen allgemeinen Vorschriften über das, was man als die Lebendigkeit des Unterrichtes bezeichnen kann, werden dann auf die pädagogische Benutzung der Fabel angewandt. Der Lehrer soll die darin enthaltene Geschichte bald eher abbrechen, und aus dem Bruchstück den Schüler selbst ein neues Ganzes machen lassen, bald soll er ihn die Geschichte weiter fortführen, bald diesen oder jenen Umstand so verändern, daß sich eine andere Moral darin erkennen läßt, bald eine reinere Moral in die Fabel zu legen ihn versuchen lassen, damit durch dieses alles der Geist des Zöglings zu selbständigem Denken und Erfinden angeregt werde. Gerade die Natur der Fabel gestattet auch eine solche Behandlung, ohne daß man zu befürchten hätte, den Geist der Poesie dadurch zu beleidigen.

Es bildet übrigens die Erwähnung dieser didaktischen Rathschläge L.s einen natürlichen Uebergang zur schließlichen Betrachtung des Werthes, welchen L.s Schriften als Hülfsmittel der stilistischen, ästhetischen und sittlichen Bildung haben. Die Vortrefflichkeit des Lessingschen Stils ist von bedeutenden Auctoritäten mit solcher Begeisterung anerkannt, seine eigenthümlichen Vorzüge sind von ihnen so treffend charakterisirt worden, daß wir wohl thun werden, den Ausdruck ihres Urtheils uns anzueignen, statt den vergeblichen Versuch zu machen, einen treffenderen zu finden. Schon Herder sagt darüber (a. a. O. S. 138): „So lange deutsch geschrieben ist, hat, dünkt mich, niemand wie Lessing deutsch geschrieben, und komme man und sage, wo seine Wendungen, sein Eigensinn nicht Eigensinn der Sprache selbst wären? Seit Luther hat niemand die Sprache von dieser Seite so wohl gebraucht, so wohl verstanden. In beiden Schriftstellern hat sie nichts von der plumpen Art, von dem steifen Gange, den man ihr zum Nationaleigenthum machen will; und doch, wer schreibt ursprünglich deutscher, als Luther und Lessing?" Und besonders allseitig, treffend und schön Vilmar: „Wohl aber ist hervorzuheben, daß er, nächst Luther, der zweite Schöpfer unserer Prosa, der Erzeuger der modernen Prosa geworden ist. Das Eigenthümliche derselben ist die Darstellung des dialektischen Processes in seiner vollen Wahrheit und höchsten Lebhaftigkeit; wir hören in Lessings Stil ein geistreiches, belebtes Gespräch, in welchem gleichsam ein treffender Gedanke auf den andern wartet, einer den andern hervorlockt, einer von dem andern abgelöst, durch den andern berichtigt, gefördert, entwickelt und vollendet wird; Gedanke folgt auf Gedanke, Zug um Zug, im heitersten Spiele und dennoch mit unbegreiflicher, fast zauberhafter Gewalt auf uns eindringend, uns mit fortreißend, beredend, überzeugend, überwältigend; wir können uns der Theilnahme an dem Gespräche nicht entziehen, wir glauben selbst mitzureden, und zwar mit solcher Lebhaftigkeit, Klarheit, Bestimmtheit mitzureden, wie wir sonst noch nie gesprochen haben, Einrede und Widerlegung, Zugeständnis und Be-

schränkung, Frage und Antwort, Zweifel und Erläuterung folgen aufeinander in ununterbrochener Abwechslung, bis alle Seiten des Gegenstandes nacheinander herausgekehrt und besprochen sind, ohne daß doch bei einer einzigen nur einen Augenblick länger verweilt würde, als zur vollständigen Darlegung derselben nöthig ist: da ist kein müßiger Gedanke, kein ausschmückender Satz, kein überflüssiges Wort, nichts was nur angedeutet, halb ausgesprochen, dem Besinnen und Errathen überlassen wäre, der Gegenstand muß sich unserem Denken, unserer Anschauung ganz und gar hergeben; er wird vollständig durchdrungen, aufgelöst und in unser innerstes geistiges Leben hineingezogen, unserem Geiste im ganzen und in allen seinen einzelnen Theilen assimilirt. Wie reizen in Lessings Darstellung selbst Gegenstände, die uns an sich so fern liegen und so speciell wissenschaftliche Dinge behandeln! Wen interessirt Cardanus? Wen Simon Lemnius? Wen die längstvergessene Fabeltheorie des Batteux? Wie wenige die geschnittenen Steine der Lippertschen Daktyliothek oder die polemischen Schriften des Hauptpastors Göze? Und doch welche rege Theilnahme gewinnen wir für diese Dinge, sowie wir nur wenige Zeilen der Lessingschen Besprechung derselben gelesen haben, wie fesseln sie uns, daß wir nicht davon los können, und welchen Genuß haben sie uns gewährt, wenn wir zum Schlusse gelangt sind! Es ist darum auch Lessings Prosa seit achtzig Jahren das unerreichte Muster desjenigen Stils, welcher das Gespräch, die Verhandlung über die Gegenstände darstellt — wie Göthes Prosa das gleich unerreichte Muster des Gesprächs und der Verhandlung mit den Gegenständen ist." Wie L. auch als Dichter den Kritiker nicht verleugnet, so verleugnet er auch als Kritiker den Dichter nicht: wie die handelnden Personen eines Dramas, so treten bei ihm die einander unterstützenden oder bestreitenden Gedanken auf; und das schöne Wort, welches Herder in Bezug auf Huttens Prosa gesagt hat, läßt sich im vollsten Maße auch auf L. anwenden: „Alles lebt in seinen Schriften, nichts steht geschrieben, daß es nur also dastehe. Wie Dädals Bildsäulen sieht man seine Worte und Phrasen gehen, kommen, handeln, leben!" Deutlichkeit ohne Trockenheit, Klarheit ohne Seichtigkeit, höchste Lebendigkeit ohne Flüchtigkeit und Ueberstürzung, Schwung ohne Ueberschwänglichkeit, das sind die Eigenschaften der Sprache L.s, ihr Hauptvorzug aber liegt in ihrer vollkommenen Wahrhaftigkeit, durch welche das Wort nur der aufrichtigste Interpret, der treueste Diener, der stete Begleiter des Gedankens wird, und die keinen schielenden Ausdruck, kein müßiges Wort, keine nur äußerlich angewöhnte Wendung duldet, und die für den Leser nicht allein ein Mittel zur Beförderung der eigenen Klarheit im Denken und im sprachlichen Ausdruck wird, sondern auch ein Antrieb zur Wahrhaftigkeit des Charakters. In den Fabeln L.s, die ja auch in dem „blanken männlichen Harnisch" seiner Prosa auftreten, kann dieser Vortheil schon jüngeren Schülern zugewandt werden. Wer die Oden des Horaz vor älteren erklärt, der sollte doch nie versäumen das „Vade mecum für den Hrn. Sam. Gotth. Lange" anzusehen: die Satire, womit L. die Versehen dieses unglücklichen Uebersetzers geiselt, würde ein vortreffliches Mittel werden, den Schüler vor ähnlichen Versehen zu bewahren. Schade ist, daß nicht auch die „Rettungen des Horaz" empfohlen werden können, weil von der Unsauberkeit der Angriffe, gegen welche sie sich wandten, zu viel an ihnen hängen bleiben mußte. Dagegen würde ein beurtheilendes Referat über die Abhandlungen über die Fabel ein passendes Thema für einen Primaneraufsatz sein. Laokoon, so wie die antiquarischen Briefe und die schöne Abhandlung „wie die Alten den Tod gebildet", setzen zu viel philosophische und archäologische Kenntnisse voraus, als daß bei Gymnasiasten das volle Verständnis und Interesse dafür vorausgesetzt werden könnte. Wohl aber sollte bei dem Unterricht in der Literatur die Gelegenheit nicht versäumt werden, an geeigneter Stelle auf die Hamburgische Dramaturgie zurückzukommen, in welcher die Grundgesetze der Poetik so eingehend, klar und auf eine das Verständnis durch fortwährende Anwendung auf die Praxis so sehr erleichternde Weise auseinandergesetzt werden, der wahre Aristoteles gegen die französischen Pseudoaristoteliker ins Licht gestellt, der Unter-

schied zwischen einem Dichter und Versemacher durch den Vergleich zwischen Shakespeare und den Franzosen illustrirt wird u. s. w. Beispielsweise mag nur auf die Besprechung von Voltaires Semiramis (Stück 10 ff., VII, S. 47 ff.), Zaire (St. 15 ff., VII, S. 65 ff.) und Merope (St. 36 ff., VII, S. 152 ff.), von Corneilles Essex (St. 22 ff., VII, S. 95 ff., vrgl. St. 54 ff., VII, S. 227) und Rodogune (St. 29 ff. VII, S. 124 ff.) und namentlich auf das kräftige Schlußwort (St. 101—104, VII, S. 415 ff.) hingewiesen werden.

Von den eigenen Dichtungen L.s sind, von den bereits erwähnten Fabeln abgesehen, nur seine Dramen von Bedeutung, wie denn diese Dichtungsart seiner kritischen Natur, die gerne die verschiedenen Stimmen zum Worte kommen ließ, und seinem Drange, auf das Publicum kräftig zu wirken, am reinsten entsprach. Der Minna von Barnhelm ist in der Reihe der zum Gegenstande der Schullectüre zu machenden Meisterwerke der deutschen Dichtkunst von einem competenten Beurtheiler ihr Platz bereits zuerkannt worden (s. den Art. Deutsche Sprache, I, S. 922). Er gebührt ihr schon als dem ersten eigentlich nationalen Drama, welches seine deutsche Gesinnung uns dadurch verräth, daß es zwar die Ehren, die Preußen durch seinen großen König gewonnen hat, bereitwillig anerkennt, doch aber auch die Vermählung zwischen Minna und dem Major zugleich zum Symbol einer Versöhnung und Verbindung zwischen Preußen und den übrigen deutschen Stämmen werden läßt. Der prosaische Dialog erinnert hier, wie in Emilia Galotti, die ihrem ganzen Inhalte nach dem jugendlichen Verständnisse zu fern liegt, als daß sie ihm in der Schule anders, als bruchstückweise dargeboten werden könnte, in seinem raschen Gange, seiner lebendigen Elasticität und epigrammatischen Knappheit an die glänzenden Eigenschaften der Prosa des Dichters. Dem Nathan allein hat L. durch die poetische Form das Siegel einer höheren Weihe aufgedrückt, als dramatisches Kunstwerk im ganzen genommen aber steht dieses Stück infolge seiner didaktischen Absichtlichkeit den beiden genannten nach, und bekanntlich hat sich unter Pädagogen die Frage erhoben, ob man es nicht um seiner Tendenz willen aus dem Kreise der Schullectüre entschieden verbannen soll, oder ob nicht vielmehr die Schule dafür zu sorgen hat, daß „die Würdigung dieser Dichtung nicht dem Zufall und dem darüber vielfach irregeleiteten Zeitgeiste überlassen“ werde (s. o. S. 924). Wir stehen nicht an, uns aus vollster Ueberzeugung zu dieser letzteren Ansicht zu bekennen. Nathan der Weise ist durch den reflectirenden Charakter der Poesie, durch den geschichtlichen Schauplatz, auf welchem er spielt, und namentlich durch den Zusammenhang mit dem geschichtlichen Boden, auf welchem er erwachsen ist, ganz besonders geeignet, in der Schule commentirt zu werden (vgl. E. Niemeyer, Lessings Nathan der Weise durch eine historisch kritische Einleitung und einen fortlaufenden Commentar besonders zum Gebrauch auf höheren Lehranstalten erläutert. Leipzig 1855). Diesen Zusammenhang des Gedichtes mit seiner Zeit und des Verfassers Stellung innerhalb derselben hat der Lehrer nachzuweisen und zu erläutern, zu zeigen, wie nach Lessings eigenem Ausdrucke, Nathan ein Kind der Polemik ist, und wie ihm in der That noch viel Erde von dem Boden, welchem er entsprossen ist, an der Wurzel hängt. L. ist hier im Gegensatze zu der Intoleranz christlicher Zeloten bis zu jener äußersten Grenze der andern Seite hinübergetreten, an welcher die Gerechtigkeit gegen die Nichtchristen in Ungerechtigkeit gegen die Christen umzuschlagen droht. Nicht nur hat er den glänzenden Repräsentanten des Judenthums und des Muhamedanismus im ganzen sehr wenig empfehlende Vertreter des Christenthums gegenübergestellt — neben abergläubischer Beschränktheit und pfäffischer Verruchtheit nur die fromme Einfalt und das von augenblicklichen Eindrücken abhängige, noch völlig ungezügelte Ungestüm eines trotzigen Jünglingsherzens —; sondern die ganze Art, wie die drei Religionen nebeneinander gestellt sind, das Christenthum, dann das nach L.s eigener Darlegung in der Erziehung des Menschengeschlechtes nur zur Vorbereitung auf jenes bestimmte Judenthum und endlich der aus beiden und aus altarabischem Aberglauben menschlich gemachte Muhamedanismus, diese ganze

Art ist unberechtigt. Und nicht allein aus den religionsphilosophischen Ansichten, die L. selbst anderwärts ausgesprochen hat, geht dies hervor, sondern das Gedicht selbst muß diesem Beweise dienen. Auf die Frage, ob innerhalb der beiden andern Religionsgemeinschaften eine solche Kundgebung einer so großartigen und gegen das eigene Bekenntnis so rücksichtslosen Toleranz auch nur denkbar wäre, wird man antworten müßen, daß ein Gedicht, wie Nathan, nur auf dem Boden des Christenthums habe entstehen können, und so hilft es selbst verbürgen, daß das Christenthum im Besitze des echten Ringes sich befinde. Sehr richtig sagt Carriere (a. a. O. S. 26): „Wenn Lessing das Wesen der Religion in der Heiligung der Gesinnung sah und mit Christus sagte: an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen; wenn er demgemäß für den rechten Ring den Beweis des Geistes und der Kraft fordert, so hat den die Geschichte siegreich für das Christenthum geführt, das seine Bekenner sittlich wiedergeboren, sie dauernd zu den Trägern der Cultur gemacht und in allen Zweigen der Kunst und Wissenschaft eine neue Blüte hervorgerufen hat." Uebrigens ist Nathan nicht Lessings Testament, sondern als solches hat er selbst ein Jahr später „die Erziehung des Menschengeschlechtes" veröffentlicht, welche, wenn auch zum Theil der Zeit nach früher, doch von einem höheren, freieren, von den Stürmen der Polemik minder berührten und bewegten Standpuncte aus verfaßt ist.

Zum Schlusse aber möge ein Wort Herders hier stehen aus jenem Nachruf, welcher so beachtenswerth ist, weil er, noch im Todesjahre L.s geschrieben (zuerst im deutschen Merkur 1781 veröffentlicht), den vollen, frischen Eindruck des Wirkens des großen Mannes abspiegelt und zugleich von einem Manne verfaßt ist, der mit allem Fug von sich sagen durfte: „Ich bin auch ein Theolog, und die Sache der Religion liegt mir so sehr am Herzen als irgend jemanden." Herder sagt am Schlusse seines Aufsatzes, den Hingeschiedenen apostrophirend: „Viele Stellen in deinen Büchern voll reiner Wahrheit, voll männlichen, festen Gefühls, voll goldener, ewiger Güte und Schönheit werden, so lange Wahrheit Wahrheit ist und der menschliche Geist das, wozu er erschaffen ist, bleibet — sie werden aufmuntern, belehren, befestigen und Männer wecken, die auch, wie du, der Wahrheit durchaus dienen, jeder Wahrheit, selbst wo sie uns im Anfang fürchterlich und häßlich vorkäme, überzeugt, daß sie am Ende doch gute, erquickende, schöne Wahrheit werde. Wo du irrtest, wo dich dein Scharfsinn und dein immer thätiger, lebendiger Geist auf Abwege lenkte, kurz, wo du ein Mensch warst, warst du es gewiß nicht gern und strebtest immer, ein ganzer Mensch, ein fortgehender, zunehmender Geist zu werden."

G. Baur.

Liberale Erziehung, s. servile und liberale Erziehung.

Liebe, s. Erzieher.

Liederbuch. Gesang ist die einfachste, natürlichste Kunst. Das Kind schon lernt sie der Mutter ab. Ueber alles Getöne der Instrumente hinaus tönt als höchste Vollendung der Musik der mit der Blüte des Geistes, dem Worte, verbundene Menschengesang. Unter dem, was der Mensch singt, ist wieder das einfachste, natürlichste und zunächst aus dem Herzen quellende das Lied. Es tönt darum durch alle Völker und Zeiten, das Geistes- und Gemüths- und Berufsleben bezeugend, veredelnd, verschönernd, ein Spiegel ihres innersten Wesens.

Es war eine Zeit, wo der Schatz der Lieder sich nur in dem Gedächtnisse der Menschen ansammelte und von Mund zu Munde gieng, und diese Art ihrer Verbreitung hat nie ganz aufgehört und wird nie ganz aufhören. Allein sobald es einem Volke geläufig geworden ist, seine Worte und Töne in Zeichen zu bannen, ist auch die Aufforderung gegeben, die im Gedächtnis und Munde lebenden Lieder nach Wort und Ton schriftlich festzuhalten und so die Reihe von Liedersammlungen und Liederbüchern zu eröffnen, die sich nun durch die Geschichte der Völker und namentlich unseres deutschen Volkes hindurchzieht. Die auf Befehl des Königs Maximilian von Bayern veranstaltete Sammlung von oberbayerischen Liedern, die Fr. von Kobell dem Munde der ober-

bayerischen Hirten und Jäger abgelauscht und im J. 1860 mit Text und Melodien herausgegeben hat, vergegenwärtigt uns den ganzen seit Sammlung der Homerischen Gesänge durch die Jahrhunderte fortgehenden Proceß der Entstehung von Liederbüchern. Schon vor dem 16. Jahrhunderte finden sich geschriebene Liedersammlungen, z. B. die Pariser oder Manessische, die Weingartener, 1843 in Stuttgart von Pfeiffer vollständig herausgegeben; die Jenaer, Pfälzer (Heidelberger), Colmarer. Mit Noten erschien die Augsburger (1512), die Mainzer (1513). Zu den ältesten im Druck erschienenen Liederbüchern gehört das Liederbuch der Clara Hätzlerin in Augsburg (1471), von Haltaus herausgegeben (1840). — In der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts sprudelt der Quell der Lieder und Liedersammlungen lebhaft. Da erschienen z. B. 58 Lieder mit dem Titel: „Bergkreyen. Etliche Schöne Gesenge, newlich zusammengebracht, gemehret und gebessert" (1533); Georg Forsters „Außzug guter alter und neuer teutscher Liedlein, einer recht deutschen Art, auff allerley Instrumenten zu brauchen auserlesen. Nürnberg 1539", später (1552 und 1560) unter dem Titel: „Frische Liedlein". Forster sagt in seiner Vorrede von „mancherley Teutschen Liederbüchlin", die in etlichen Jahren ausgegangen seien. „Gassenhauer und Reutterliedlin", 88 Numern mit Notendruck, „Graßliedlein" u. s. w. In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts traten u. a. „Newe Teutsche Liedlein mit fünf stimmen 2c. von Orlando di Lassus (Lasso)", München (1560) ans Licht. Johannes Eccard gab „neue deutsche Lieder" (1578), und im J. 1584 faßte das Frankfurter Liederbuch als Sammelwerk einen größern Kranz von Liedern zusammen. Es hat den Titel: „Liederbüchlein, darin begriffen sind, Zwei hundert Zwey und sechtzig, Allerhand schöner weltlicher Lieder, Allen jungen Gesellen und Züchtigen Jungfrawen zum newen Jar, im Druck verfertiget. Auffs new gemehret mit viel schönen Liedern, die in den andern zuvor auffgegangenen Drücken nicht gefunden werden. Gedruckt zu Frankfurt am Mayn 1584." Uhlands „alte hoch- und niederdeutsche Volkslieder" (1844 und 45) lassen uns den Reichthum und die Menge der Stimmen im altdeutschen Liederwald ahnen. Wie Texte und Melodien der Volkslieder mehrfach auf die geistliche und kirchliche Dichtkunst gewirkt, wie manche weltliche Volkslieder vergeistlicht und manche schöne Gassenhauermelodie von der Kirche aufgenommen ward und noch heute in der Reihe unserer Choräle glänzt, weist u. a. Philipp Wackernagel in seinem „deutschen Kirchenlid" (1841) nach. — Schon im J. 1571 erschien zu Frankfurt eine Liedersammlung unter dem Titel: „Gassenhauer-, Reiter- und Bergliedlein, christlich moraliter und sittlich verändert, damit die böse ärgerliche Weiß, unnütze und schambare Liedlein auf Gassen, Feldern und anderswo zu singen, mit der Zeit abgehen möchte, wenn man geistliche, gute und nützliche Texte und Wort darunter haben könnte." (Vgl. den Art. Gesang S. 767.)

Der Strom der Liederbücher mit und ohne Melodien, wenn er auch zeitenweise weniger reichlich floß, gieng doch nie versiegen, ja er hat in unserer Zeit eine kaum übersehbare Breite erreicht. Wo einem Stande nur halbwegs etwas von Poesie anhängt, da hat er sein besonderes Liederbuch gefunden. Wir haben dergleichen für Soldaten, Jäger, Turner, Künstler, Freimaurer, Architekten, Handwerker; wir haben eine ganze Reihe von Liederbüchern für unsere studirende Jugend, „Commersbücher", rechte Spiegel ihres Geistes oder Ungeistes und Spiegel der Zeit, bald in Sauf- und Raufliedern, bald in Lieb und Freundschaft und allerlei „süßen Albernheiten" sich ergehend, bald die großen Erinnerungen, die Wehen und Hoffnungen des deutschen Vaterlandes aussingend. Wir haben Liederbücher, aus dem Bedürfnisse von einzelnen Schulen und Erziehungsanstalten hervorgegangen, z. B. aus der Dittmar-Raumerschen Anstalt in Nürnberg (Jos. Gersbachs Wandervögelein 1822), aus Stetten im Remsthal (Strebels Liederlust 1839), aus Bönnigheim und Salon bei Ludwigsburg (Liederhalle deutscher Turner), aus dem rauhen Hause bei Hamburg („unsere Lieder". 3. Aufl. 1861).

Die gelehrte Schule war bis in das 18. Jahrh. mit ihrem Gesange noch fast ganz mit der Kirche verflochten. So liegt uns ein lateinisches Liederbüchlein aus dem

Jahre 1618 vor: Cantica sacra choralia, quae per totius anni curriculum in Templis et Scholis Ducatus Würtembergici cantari solent, notis Figuralium Cantuum descripta. Stutgard., einige Psalmen, die Lobgesänge Mariens, Zacharias und Simeons, Hymnen und Gesänge auf alle Perikopen des Jahres enthaltend. Die Volksschule sang nur Choräle. Seitdem aber die Schule über Choral und Kirchengesang hinausschreitend auch die Gesangbildung methodisch betrieb und auch weltliche Lieder zuließ, hat sich der Strom der Lieder und Liederbücher, wie aus geöffneter Schleuse, auch über die Volksschulen ergossen und ist zu einer Sind —, ja fast Sündflut angewachsen; denn es ist kaum glaublich, was alles der lieben Jugend zu singen zugemuthet wird.

Was vor allem als Bedürfnis unserer Zeit auf diesem Gebiete vorliegt, ist eine Sichtung des vorhandenen reichen Stoffes, eine Auswahl des Besten, das, gehörig geordnet und gegliedert, der Schuljugend auf den verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung und Bildung leicht zugänglich gemacht werden sollte. Wir brauchen neben dem geistlichen Liederbuche in der Schule auch ein weltliches.

Das geistliche Liederbuch mag als Muster und Vorgang für das weltliche dienen. Aus dem unabsehbar reichen Schatze von geistlichen Liedern hat sich nach und nach eine Reihe von Liedersammlungen herausgebildet, die als Gesangbücher der Andacht der einzelnen Landeskirchen dienen. Das Gesangbuch ist das Liederbuch für die öffentliche und häusliche Andacht und gehört mit Recht auch zu den Schulbüchern. Es ist zwar ursprünglich auf die erwachsenen Glieder der Gemeinde berechnet; aber indem die Schuljugend die schönsten und kräftigsten Lieder desselben ihrem Gedächtnisse einprägt und sich in ihren Schulandachten mit denselben zusammensingt, wächst sie in dasselbe mehr und mehr hinein. Diese schon in der Schule gepflegte Bekanntschaft mit dem Worte geistlicher Liederdichtung ist so wichtig, daß man nur wünschen kann, das geistliche Gesangbuch möge auch in den höheren Schulanstalten, in Gymnasien, Real- und Gewerbschulen verhältnismäßig eben so zu seinem Rechte kommen, als es in der Volksschule der Fall ist. Sie genießen vielfach noch das leidige Vorrecht, daß sie ihre Lehr- und Lernarbeit, wenn auch nicht immer ohne Gebet, so doch meist ohne Gesang beginnen, eine Unterlassungssünde, die ihren Schatten ohne Zweifel auch auf das spätere religiöse Leben und bis in das so häufig sanglose Familienleben der gebildeten Stände hineinwirft, sanglos wenigstens in Beziehung auf das geistliche Lied.

Solch einen festen Kern, wie ihn Schule und Jugend für die geistliche Sangbildung in dem Landesgesangbuche besitzen, sollten wir auch für das weltliche Lied haben; denn daß auch dieses ein Recht habe auf Beachtung und Pflege in der Schule, dürfte wohl kaum mehr einem ernsten Bedenken unterliegen. Daß außer dem geistlichen Liede auch noch andere gute Lieder in der Schule gesungen werden, ist so natürlich, als daß außer dem Worte Gottes auch noch andere Dinge in derselben getrieben werden. Eine Schule, die nur Choräle sänge, würde ein nicht unbedeutendes Mittel zur Veredlung des Sinnes und zur Verschönerung des Lebens aus der Hand geben und eine Stelle leer lassen, die dann um so sicherer von dem Unkraute schlechter Lieder eingenommen würde, je weniger der Sinn für gute und schöne Lieder geweckt und gepflegt worden ist. Singen will nun einmal das junge Volk, und wir sind nicht berechtigt, zu glauben, daß sich ihm das Herz nur von geistlichen Empfindungen rege. Das Wort des alten Johann Ott (Vorrede zu seinen „115 guter neuer Liedlein“ 1544) hat noch seine Wahrheit: „Ob aber dise gesang, so ich yetzund in truck verfertiget, zu solchem (Kirchengesang) nit dienstlich sind, denn es sind velt gesang und nit kirchengesang; so diene sie doch dazu, weyl das junge volck nit müssig sein, sonder sein freud und kurtzweil muß haben, das sie dieß und dergleichen ander gesang für die hand nemen, und nit wie die groben pauern beim wein und an der zech in hauffen schreyen, sondern fein sittsam und künstlich zusamb singen. Das ist nit barbara, sed erudita voluptas,

welches jungen leuten, sonderlich aber den Studenten wol zimmet, und sie billich dazu von jren Preceptoribus sollen gehalten werden, als zu einer solchen übung, da nit allein kunst, sonder auch alle erbarkeit bey ist."

Die Auswahl der in der Schule zu singenden Lieder ist bisher so ziemlich dem Gutdünken der einzelnen Lehrer oder Schulaufseher überlassen gewesen, gewiß nicht zum Vortheile der Jugend. Das Wort Göthe's: „für die Jugend ist das Beste gerade gut genug," sollte auch hier maßgebend sein. Wie schwer ist es aber für den einzelnen Lehrer, aus der großen Zahl von Liedersammlungen für Jugend und Schule dieses Beste wirklich auszulesen! Seine Wahl hängt oft von sehr zufälligen Umständen ab: Geschmack, Wohnort, äußeren Mitteln &c. Da sollte die Oberschulbehörde dreinsehen und etwa durch eine Commission von sachverständigen Männern ein weltliches Liederbuch für die Schule ausarbeiten lassen, das stereotypirt und somit bei großer und sicherer Verbreitung um einen sehr billigen Preis in den Schulen eingeführt werden könnte. In Württemberg hat man die geistlichen Lieder und Melodien, welche auswendig gelernt und geübt werden sollen und deren Auswahl früher dem Ermessen der Lehrer oder höchstens der Localschulaufseher überlassen war, amtlich festgesetzt und sich dadurch den Dank der Lehrer selbst und der Schule verdient; warum sollte man nicht auch den weltlichen Liederstoff durch eine wohlerwogene Auswahl, beziehungsweise durch ein officielles Liederbuch ordnen, das für den weltlichen Gesang das nämliche wäre, was das Landesgesangbuch ist für den Gesang geistlicher Lieder? Nicht, daß man die freie Kunst des Gesangs und das jugendliche Lied nach bureaukratischer Schablone modeln wollte. Unsere Jugend mag immerhin singen, „wie der Vogel singt, der in den Zweigen wohnet;" wir wünschen nur einen festen Liederstock des Besten, der dem Geschmacke Ton und Richtung gäbe. Neben ihm könnte sich dann immerhin, was da und dort in deutschen Landen volks- und eigenthümlich ist, geltend machen. Unser deutscher Subjectivismus hat bisher auf dem Gebiete des Liedes volle Freiheit genossen und sich dieselbe auch trefflich zu nutze gemacht. Fast jede Schule singt ihre besonderen Lieder, je nach dem Geschmacke des Lehrers, oder singt die nämlichen Lieder nach anderen Weisen; fast ist zu sagen, daß am Ende jeder singende Deutsche sein: „Was ist des Deutschen Vaterland?" singe „in eigener Melodie." — „Das ist Freude, das ist Leben, Wenn's in allen Büschen schallt"; allein auch die Sänger des Busches haben in ihren Liedern ihre objective Begrenzung. So dürfte es der Zerfahrenheit auch auf dem Gebiete des Liedergesangs gegenüber wohl thun, wenn die deutsche Schuljugend auf einen mehr gemeinsamen Liedergrund geführt und damit vielleicht auch ein wenn auch noch so kleines Steinlein zum Bau der deutschen Einigkeit gelegt würde.

Das Liederbuch, gegenüber dem Gesangbuch, müßte Lieder enthalten, die allem, was das junge Herz in Lust oder Leid bewegen, was den Sinn für das Wahre, Gute und Schöne wecken, bilden, stärken kann, einen klaren, wahren, poetischen Ausdruck geben. Tages- und Jahreszeiten, Naturleben, Wandern, Turnen, Heimat, Vaterland, Freundschaft und Gemeinschaft, Beruf, Sagen, Feste in und außer der Schule, das wären etwa die Rubriken, die im Liederbuche vertreten sein müßten. Die Texte einfach, klar, frisch, jugendlich, natürlich, fromm, aber nicht frömmelnd, volksthümlich, nichts gemachtes, unkindliches oder kindisches. Erotisches absolut ausgeschlossen. Jedes Lied muß irgend einen guten, wahren Gedanken, eine gesunde Empfindung ausdrücken, eine gesunde Seele gleichsam in einem gesunden, schönen, edelgebauten Leibe; es sei zugänglich für die jugendliche Fassungskraft und doch tief genug, daß auch Jüngling und Mann, Jungfrau und Weib sich noch daran erfreuen können. Was nur für die Kinder taugt, das taugt eben nicht für die Kinder. — Dasselbe gilt von den Tonweisen. Sie seien einfach, rund, naturwüchsig, nicht sentimental, schmachtend, gekünstelt. Das Volkslied mit seiner „einfältigen Lieblichkeit" gebe das Maß und zum Theil auch den Stoff. Es ist ein gutes Zeichen unserer Zeit, daß man im Liedergesang der Volksweise so entschieden zusteuert. Wo die ursprünglichen Texte von tüchtigen Volksmelodien für die Jugend nicht

taugen, ist Scheidung und Neuvermählung zulässig. Schon manches „Schelmenlied" ist auf solche Weise ehrlich gemacht worden; doch ist Vorsicht nöthig, daß der geschiedene Schelm nicht etwa mittelst der Erinnerung wiederkehre und die neue Verbindung störe. Das Verfahren ist alt; schon Georg Forster bekennt sich dazu in der Vorrede zu seinem „Außbund schöner teutscher Liedlein (1546): Wie wol wir auch etlich text mit Fleyß, als die fast ungerämbt gevest, hinweggethon und andere dafür gemachet, welchs, diveils kein Todsünd ist, achten wir, man werdts uns nit verargen." — Der Satz sei, wo über die Einstimmigkeit hinausgeschritten wird, nur zweistimmig. Drei- oder gar Vierstimmigkeit übersteigt die Aufgabe der Schule. Für zwei Stimmen hat sie das Material in den Discant- und Altstimmen, für drei oder gar vier Stimmen fehlt dasselbe; die Kunst aber soll den gegebenen Stoff nach den Gesetzen der Schönheit formen und veredeln, nicht hereinzerren, was nicht als Gabe vorhanden ist. Eine dritte Stimme würde aber wohl bei gar manchen Liedern für den Lehrer passend sein, und es klingt fein und lieblich, wenn er sich mit seiner Mannesstimme den Kinderstimmen harmonisch anschließt. So könnte immerhin für manche Lieder eine der Schule ganz angemessene Dreistimmigkeit erzielt werden. Im ganzen müßte aber der Satz auch solcher dreistimmigen Lieder doch von der Art sein, daß die Lehrerstimme als dritte dazu nicht unentbehrlich wäre, sondern die beiden Jugendstimmen für sich harmonisch befriedigten; denn der Lehrer begleitet seine Schüler nicht ins Leben; die Lieder aber, welche die Schule übt, sollten namentlich auch nach der Schule noch bei der Arbeit wie in Stunden der Muße erklingen. Was über eine leichtfaßliche Zweistimmigkeit hinausgeht, ist diesem Zwecke hinderlich. Non scholae, sed vitae, warum soll das nicht auch für den Liedergesang gelten? Nur ein Liedergesang mit fest eingeübter Melodie, so zwar, daß auch die Secundsänger in der ihnen bequemen Stimmregion die eigentliche Melodie üben, hat eine Zukunft für das Leben und darf hoffen, auch lange nach der Schule noch nachzutönen, „daheim in Häusern, Buden und Kellern, auf dem Felde und Wasser, in Büschen und Wäldern," wie Henrich Knaust in der Vorrede zu seinen „Gassenhawer-, Reuter und Bergliedlein" (Frankfurt 1571), sagt. Das schließt nicht aus, daß einzelne dazu geeignete Stimmen auch zu kunstmäßigem, vier- und mehrstimmigem Gesange in besonderem Singchor herangezogen werden, je nachdem dazu Zeit und Ort und Umstände winken, die Schule als solche aber fordert in dem Maße, als sie nachhaltig auf das Leben des heranwachsenden Geschlechts wirken will, Selbstbeschränkung und Befestigung innerhalb des ihr angewiesenen engeren Gebietes.

Anders gestaltet sich die Sache in der höheren Schule, in Gymnasien und in den ihnen zur Seite gehenden realistischen Schul- und Erziehungsanstalten. Hier ist auch bei aller Rücksicht, die auf die Umbildung der Stimmen und die Entwicklung des jungen Körpers zu nehmen ist (s. Gesang, S. 761. 4.), doch in der Regel ein zureichendes Material vorhanden, um vierstimmige Lieder, Chöre, Motetten, Oratorien oder wenigstens Stücke aus denselben auszuführen. Die Thomasschule in Leipzig z. B. liefert den Beweis, was da mit den begabteren Schülern zu leisten ist. Die Erziehungsanstalt Stetten im Remsthale hat ihrer Zeit mehrmals die Glocke von Schiller und Romberg, die Schöpfung von Haydn, den Messias und Judas Maccabäus von Händel u. a. unter tüchtiger Leitung mit ihren eigenen Kräften ausgeführt.

Noch fragt es sich, ob ein Schulliederbuch, wie wir es im Auge haben, für beide Geschlechter ausreichen dürfte? — Wir glauben, für die Volksschule und überhaupt das Alter unter 14 Jahren: Ja. Knaben und Mädchen sind vor der Geschlechtsentwicklung eben Kinder, und wenn auch der Geschlechtsunterschied in Sinn und Art, in Geist und Gemüth, in Spiel und Unterhaltung sich vielfach geltend macht, so geht doch dieser Unterschied nicht so weit, daß sie nicht in dem menschlich Schönen der allermeisten Lieder, die überhaupt für die Jugend passen, sich zusammenfinden, zusammensingen und bei getrennten Geschlechtern einerlei Liederbuch benützen könnten.

Das Liederbuch dürfte seinen Zusammenhang mit der christlichen Schule nicht

verleugnen. Wie das Gesangbuch in manchen seiner Lieder in das Gebiet der Natur, des bürgerlichen und häuslichen Lebens greift und dadurch bezeugt, daß der Geist des Christenthums alles natürliche zu heiligen und zu weihen berufen ist, so dürfte unser Liederbuch, das vom Begriffe des weltlichen Liedes ausgeht, diesen nicht so eng fassen, als ob das Religiöse, das Geistliche einen absoluten Gegensatz bildete von dem, was wir weltliches Lied nennen. Wie sehr auch Geist und Welt, Gnade und Natur von einander verschieden sind, die geistlichen und weltlichen Lieder eines christlichen Volkes berühren einander oft und innig, die Grenze zwischen beiden ist eine fließende und es würde sich gar manches seinem Grunde nach geistliche Lied in der Sammlung der weltlichen Lieder einreihen und ihnen zur Zierde und Würze dienen.

Es hat sich mehr und mehr zwischen den eigentlich geistlichen Liedern mit Choralmelodien und den weltlichen Liedern eine Zwischengattung gebildet, die man geistliche Volkslieder genannt hat, geistliche Lieder mit gefälligeren, volksliedermäßigen Melodien. Es lauft bei diesen Arien, wie man sie wohl auch nennt, viel mattes, plattes und sentimentales mit unter, und wenn man sich gar unterwindet, auch eigentliche Kirchenlieder statt in den ihnen zukommenden Choralmelodien in solch schöner sein sollender Arienform zu singen, so kann dies vom Standpuncte des guten Geschmacks aus nicht ernst genug abgewehrt werden; aber das Bestehen solcher „geistlichen Volkslieder" bezeugt doch auch seinerseits, wie nahe Geistliches und Weltliches auf dem Gebiete des Liedes zusammenhängt. Es würde übrigens manchen solchen krankhaften Gelüsten nach lieblicheren Melodien für Kirchenlieder vorgebeugt werden, wenn man die ursprünglichen Melodien, was in der Schule unbeschadet ihrer Stellung zur Kirche gar wohl thunlich wäre (z. B. nach Layritz 117 zweistimmigen Melodien für Schule und Haus, 1839), auch in ihrer ursprünglichen Form sänge; denn es ist wohl weniger die Choralmelodie an sich als vielmehr die von der Trägheit der singenden Gemeinde verschuldete Entkleidung von ihrer ursprünglichen Schönheit, so wie der lendenlahme, oft in unerträglicher Langsamkeit und Ausdruckslosigkeit hinschleichende Vortrag des Chorals, was christlich angeregte Gemüther nicht selten von ihm ab- und der mehr ins Ohr fallenden Arie zuführt.

Außer dem christlichen Charakter wünschen wir namentlich auch den vaterländischen mit passenden Liedern vertreten. Namentlich sollte die große Zeit des Freiheitskriegs auch mittelst des Liedes im Andenken der Jugend erhalten, oder — muß man leider fast sagen — wieder in sie gepflanzt werden. Das deutsche Land ist viel zu mannigfaltig und viel zu reich an Liedern, als daß man hoffen könnte, es möchte einerlei Liederbuch für die Schuljugend im Reiche der Möglichkeit liegen. Wir ließen uns fürs erste eine Mannigfaltigkeit, wie sie auch das geistliche Liederbuch der deutsch-evangelischen Kirche trägt, wohl gefallen: so viel deutsche Landesoberschulbehörden, so viele Liederbücher. Gewiße Kernlieder mit ihren Weisen würden sich da, wie dort geschah, in allen Landesliederbüchern einbürgern und so die Einheit vertreten neben der uns Deutschen nun einmal zum Bedürfnisse gewordenen Mannigfaltigkeit. Ohnehin würde selbst in ein und demselben Lande schon die Verschiedenheit der Confession das Zusammengehen erschweren. Man denke nur z. B. an Marienlieder. Lieder aber, wie die folgenden, würden wohl in keinem deutschen Schulliederbuche, es sei preußisch oder reußisch, sächsisch oder bairisch, hannöverisch oder württembergisch, fehlen: Bei einem Wirthe wundermild. Es ist ein Schnitter, der heißt Tod. Turner ziehn. Dort unten in der Mühle. Stimmt an mit hellem, hohem Klang. Was ist des Deutschen Vaterland? Preisend mit viel schönen Reden. Was blasen die Trompeten? Ich hab mich ergeben. Hinaus in die Ferne. Morgenroth. Mit dem Pfeil und Bogen. Ein Gärtner geht im Garten. Ich hatt' einen Kameraden. Der beste Freund ist in dem Himmel. O du selige ꝛc. und noch manche andere.

Die Rücksicht auf Alters- und Entwicklungsstufe der Jugend gebietet eine Gliederung in mehrere Abtheilungen: die erste, für das Alter etwa bis zum 10. Jahre

reichend, setzt noch keine Kenntnis der Tonschrift (wir stimmen unbedingt für die Notenschrift, vgl. Gesang S. 767) voraus; die Lieder werden mittelst des Gedächtnisses aufgenommen. Melodien nur für den Lehrer. Die zweite für das Alter bis zum 14. Jahre mit zweistimmigen Liedern. Die dritte faßt das Bedürfnis gehobenerer Volksschulen in Städten, sowie die Unter- und Mittelclassen der Gymnasien und Realschulen bis zum 14. Jahre ins Auge.

Der beschränkte Raum verbietet, hier irgend näher auf eine kritische Beleuchtung der vorhandenen Sammlungen einzugehen. Wir nennen hier nur als wohlüberdachte Arbeit die „Liedersammlung für die Schule. Vier Abtheilungen, in stufenmäßig geordneter Folge bearbeitet von J. Chr. Weeber und Friedr. Krauß. 5. Heft für Knabenschulen. 6. Heft für höhere Classen der Töchterschulen. Stuttg. Ebner 1852—1859." Dazu: Volksschulliederheft in drei Cursen von F. Krauß. Stuttg. Ebner und Göppingen Stolp. Stereotypirt. Dazu dürfte genannt werden „Unsere Lieder". Hamb. Agentur des rauhen Hauses. 3. Aufl. 1861. Lieder für Jung und Alt, herausgegeben von J. J. Schäublin. Basel, Bahnmaier. 3. Aufl. 1859. Eine durch reiche Auswahl, auch aus älterer Zeit, sich auszeichnende Sammlung, die auch hier nicht ungenannt bleiben darf, sind die „150 alte und neue Volksweisen, mit ursprünglichen oder neu unterlegten Worten zum Gebrauch in christlichen Kreisen und Vereinen" bearbeitet von A. Homann, Organist in Elberfeld. Cöln 1861.

Für Gymnasien und realistisch-technische Anstalten vom 14. Jahr an wäre besonders zu sorgen. Man hat z. B. am Berliner Turnliederbuch mit einstimmigen Singweisen oder an den „Liedern deutscher Jugend", Stuttgart, für vier Männerstimmen gesetzt, die neben Turnliedern auch manches gute vaterländische Lied darbieten, brauchbare Vorarbeiten, ebenso an dem Liederkranz für Turngemeinden des Vaterlandes, mit alten und neuen Sangweisen der besten Tonsetzer, von Aug. Ravenstein, Stuttg. Göpel; so zeichnen sich auch durch taktvolle Wahl aus die Sammlungen von Fr. Eck und Christ. Weeber (Liederbuch für das deutsche Volk; Vierstimmige Männerchöre, herausgegeben von J. Chr. Weeber, Oberlehrer der Musik am Schullehrerseminar in Nürtingen. Stuttg. Ebner 1851), letzteres mit fast durchaus gesunden Texten und Melodien. — Es wäre um so gerathener, unsere ältere Gymnasialjugend mit gutem Singmaterial zu versorgen, als sie dadurch bewahrt werden könnte, nach den akademischen Singbüchern vorzugreifen, vor denen sie aus mehr als einem Grunde zu warnen wäre. Zwar fehlt es nicht an Liederbüchern für die akademische Jugend, die aus der edleren Richtung des Burschenlebens seit der Zeit der Freiheitskriege hervorgegangen sind und für die schon die „Lieder für Jung und Alt", Berlin 1818, den Vorgang bilden, wie z. B. Auswahl deutscher Lieder für Hallesche Burschen 1822, deutsches Liederbuch, zunächst zum Gebrauche für Hochschulen, Stuttg. 1823, mit Melodien in dreistimmigem Satze von Fr. Silcher. Auch das „neue Commersbuch der Tübinger Hochschule" hat viele gute Lieder, sowie das „allgemeine deutsche Commersbuch" von Herm. und Mor. Schauenburg. Lahr. 6. Aufl. 1861. (Musikalisch von Silcher und Fr. Eck redigirt). Das letztere trägt zur Empfehlung einen anerkennenden Brief des alten E. M. Arndt an der Stirn. Zu dem Anhang aber hätte der alte Arndt sicherlich seinen Namen nicht hergegeben. Hier, sowie in dem Leipziger „Commersbuch für den deutschen Studenten" 1861 begegnet man Liedern, über denen man fragen möchte: Und das singt unsere studirende Jugend? — Was soll man sagen zu „Bummelliedern" wie z. B.:

Vivat das Studentenleben,
  Wo man immer sitzt beim Bier,
Und tubaken thut daneben,
  Wo man nie braucht ein Klystier.
Vivat hoch die Lumperei!
  Uns ist alles einerlei u. s. w.

oder zu der elenden Verhöhnung der Sprüche Salomos und des davidischen „Psalters" (Der David und der Salomo ꝛc.)? Oder wie kann sich die Blüte unserer Jugend an „Moritthaten" erlaben, wie z. B. der entsetzlichen Geschichte des Kindsmörders Brehm, welche „Schartenmayers" Muse besungen hat und welche die drei letztgenannten Commersbücher befleckt? — Wir wollen an Studentenlieder nicht gerade den strengsten Maßstab anlegen, wiewohl man es dürfte, wir wollen dem Alter der Poesie auch einige poetische Licenzen zugutehalten, wir gönnen der studirenden Jugend ihre harmlose Lust und wissen auch ihren Humor zu nehmen; aber daß in den Liedern unserer Jugend die Liederlichkeit und Frivolität verklärt werde, dazu ist uns Poesie und Gesang doch zu gut.

„Hie kann nicht sein ein böser Muth,
Wo da singen Gesellen gut,"

singt Luther, und mit Recht; aber das gilt doch nur, so lange die Gesellen etwas gutes, ehrliches, harmloses singen. Gott bewahre unsere studirende Jugend, daß sie die heilige Zeit der Ideale nicht in der „barbara voluptas" von Schandliedern entweihe!*) **A. Strebel.**

Lippe-Detmold, Fürstenthum. Dieses von dem Teutoburger Waldgebirge durchzogene, mehr anmuthige als fruchtbare Ländchen, das gegenwärtig auf jeder seiner 21 Q.-M. durchschnittlich über 5000 größtentheils evang. Einwohner zählt, hatte gegen das Ende des vorigen und zu Anfange des jetzigen Jahrhunderts das Glück, in unmittelbarer Aufeinanderfolge drei sehr begabte, schulfreundliche Generalsuperintendenten zu erhalten (Ewald, v. Cölln und Weerth), die für die Bildung des Volkes mit regstem Interesse thätig waren. Besonders nahm das Volksschulwesen unter der vormundschaftlichen Regierung der unvergeßlichen Fürstin Pauline, einer gebornen Prinzessin von Anhalt-Bernburg (vgl. d. Art. Kleinkinderschulen S. 58), einen so fröhlichen und raschen Aufschwung, wie damals fast in keinem andern deutschen Lande. Nach dem Tode dieser höchst ausgezeichneten Frau sowie des Generalsuperintendenten Ferd. Weerth, der auch einen historischen Bericht „über die Elementarschulen im Fürstenthum Lippe, Duisburg und Essen 1810" veröffentlicht hat, trat ein Stillstand ein, und wenn die politischen Bestrebungen der Jahre 1848 und 49 auch die Reform und Hebung der Volksschule bezweckten und das „Gesetz über das Volksschulwesen" am 11. Dec. 1849 zu Stande brachten: so änderte dies im ganzen doch nur wenig; später wurden mehrere seiner Bestimmungen wieder aufgehoben, und bis auf diesen Augenblick ist Abschnitt IV, nach welchem die Oberaufsicht und Leitung des gesammten Schulwesens einer einzusetzenden Oberschulbehörde übertragen werden soll, noch nicht zur Ausführung gekommen, indem das Consistorium noch immer provisorisch die Oberschulbehörde vertritt.

Nach der Bestimmung des genannten Schulgesetzes tritt die Schulpflichtigkeit der Kinder mit dem siebenten Jahre ein und dauert bei christlichen Kindern bis zur Confirmation, bei anderen Kindern (und dies ist ziemlich gleichbedeutend) bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres. Jede Schulgemeinde hat für ihre Schulbedürfnisse, insoweit solche nicht aus den Landeskassen zu bestreiten sind, unter Leitung und Oberaufsicht des Staates selbst zu sorgen, und sie kann die aufzubringenden Summen nach dem Contributions-(Grundsteuer-)fuße oder mit Zugrundlegung des Brand-(Gebäude-)catasters oder auch nach der Classen-(Vermögens-)steuer vertheilen. — Schulgemeinden, welche so klein sind, daß die Schülerzahl unter 30 beträgt, haben keinen Anspruch auf eine eigene Schule; wo aber ein Lehrer 120 Kinder und darüber zu unterrichten hat, wird, wenn der Ueberfüllung nicht durch Umschulung (Versetzung in eine andere

*) Ein Repertorium der auf diesem Gebiete erwachsenen Literatur, das den Lehrer vollständig auf dem Laufenden erhält, bieten die hieher gehörigen sachkundig geschriebenen Artikel von Hentschel in Lübens pädagogischem Jahresbericht. D. Red.

Schule) einiger Interessenten abgeholfen werden kann, ein Nebenlehrer angestellt. — Die dem bei weitem größten Theile nach evangelischen Volksschulen stehen zunächst unter einem Schulvorstande, welcher die Rechte und Interessen der Schulgemeinde vertritt und für das Wohl der Schule Sorge zu tragen hat. Er besteht theils aus ständigen (dem betreffenden Geistlichen, dem Verwaltungsbeamten und dem Hauptlehrer der Schule), theils aus 6—8 von der Schulgemeinde gewählten Mitgliedern, deren Amt ein Ehrenamt ist und der Regel nach 6 Jahre unentgeltlich verwaltet werden muß; doch findet alle drei Jahre eine Neuwahl der einen Hälfte des Schulvorstandes statt. Dem Pfarrgeistlichen, welcher gewöhnlich auch zum Vorsitzenden erwählt wird, liegt die specielle Beaufsichtigung der Schule ob, und halbjährlich hat der Schulvorstand über den Ausfall der vorgenommenen Prüfung an das Consistorium zu berichten und diesem Berichte das Verzeichnis der absolvirten Lehrgegenstände, den Lectionsplan für das nächste Semester, eine Abschrift der halbjährigen Fleißliste und, wenn in der Schule auch Industrieunterricht (Anleitung zum Stricken, Nähen u. s. w.) gegeben wird, auch eine Tabelle über die verfertigten Arbeiten beizulegen. Dazu muß alljährlich eine Abschrift der vom Rechnungsführer aufgestellten und vom gesammten Schulvorstande revidirten Schulrechnung eingeschickt werden.

Die Zahl der Einwohner unseres Landes nach der vor drei Jahren stattgefundenen Zählung zu 105,500 und die Zahl der die Volksschulen besuchenden Kinder zu 15,500 angenommen, ergiebt sich, daß 14⁷/₁₀ % unserer Bevölkerung die Volksschule besuchen, und diese Ziffer wird bei der geringen Zahl der zum Schulbesuche unfähigen Kinder auch als die der schulpflichtigen angesehen werden können, und bringt man dazu noch diejenigen mit in Anschlag, welche auf den Gymnasien und Realschulen gebildet werden, so dürften es wohl 15 % der Bevölkerung sein, die überhaupt Unterricht erhalten.

Volksschulen befinden sich an 108 Orten, und sind dieselben entweder Land- oder Stadtschulen (Bürgerschulen), an denen 130 Hauptlehrer, 33 Nebenlehrer und 8 Gehülfen, im ganzen also 171 öffentliche Elementarlehrer arbeiten. Außerdem giebt es 10 israelitische (von jüdischen Gemeinden angestellte) Lehrer. — Zu dem Gesammtaufwande des Landes für das Volksschulwesen steuert jedes Schulkind (die Mindestbesteuerten brauchen nur für zwei ihrer die Schule zu gleicher Zeit besuchenden Kinder zu zahlen) jährlich 20 Sgr. Schulgeld bei, welches aber in die Staatskasse fließt, da das Einkommen der Lehrer fixirt ist. — Die Unterhaltung der Schulhäuser, sofern die darin wohnenden Lehrer nicht auch Kirchendiener sind, sowie die Anschaffung und Unterhaltung des nöthigen Schulapparats liegt der Schulgemeinde ob.

Was nun die innere Organisation unserer Volksschulen betrifft, so besteht bei allen die Eintheilung in drei Classen, welche aber nur an denjenigen Orten getrennt unterrichtet werden, wo ein Neben- oder Hülfslehrer angestellt ist (Nebenlehrer werden angestellt, wo eine Ueberfüllung der Schule stattfindet, Hülfslehrer oder Vicare, wenn ein Lehrer durch Krankheit oder andere Umstände längere Zeit verhindert wird, seines Dienstes zu warten); in allen übrigen muß die Mittelclasse den Unterricht sowohl der Ober-, als auch der Unterclasse theilen. Nach den Geschlechtern sind die Schüler nur in den Städten und denjenigen Orten geschieden, wo zwei oder mehrere Hauptschulen bestehen. — Gesetzlich sind die Hauptunterrichtsgegenstände: Lesen, Schreiben, Kopf- und Tafelrechnen, Singen, Religion nebst biblischer Geschichte, deutsche Sprache, sowie das allgemein Wissenswerthe aus der Natur-, Welt- und Menschenkunde; doch können für die letztangeführten sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse meist nur zwei Stunden wöchentlich erübrigt werden, und nur, wo, wie in den Bürgerschulen, die Oberclasse einen besonderen Lehrer und folglich mehr Unterrichtsstunden hat, werden 6 wöchentliche Stunden darauf verwandt, und fallen für das Zeichnen, hie und da auch für Declamirübungen, einige Stunden ab. — Jeder Lehrer ist verpflichtet, wöchentlich 26 Stunden Unterricht zu ertheilen; da diese Stundenzahl aber nur selten für die dringendsten Bedürfnisse ihrer Schüler ausreicht, so sehen sich die meisten Lehrer genöthigt und sind

auch gern bereit, noch einige Stunden mehr zu geben. — Drei Stunden sollen auf die Vormittags- und zwei Stunden, mit Ausnahme des Mittwochs und Sonnabends, auf die Nachmittagszeit fallen. Die Oberclasse ist vorzugsweise in den Morgenstunden zu unterrichten, jedoch ist es dem Schulvorstande gestattet, die Einrichtung zu treffen, daß in den Sommermonaten die Oberclasse auch des Nachmittags unterrichtet werden kann. Die sogenannten Hirtenschulen in den Mittagsstunden sollen thunlichst nicht weiter stattfinden, mit welchem „thunlichst" aber leider nur ein frommer Wunsch ausgesprochen ist.*) — Der Unterricht beginnt jeden Morgen mit Gesang und Gebet. — Der Religionsunterricht wird von dem Lehrer selbst ertheilt; der Geistliche hat diesen Unterricht nur zu überwachen und beschränkt sich auf seinen Confirmandenunterricht. — Die bei dem Unterrichte zu benützenden Schul- und Lehrbücher bestimmt die Oberschulbehörde. Gegenwärtig werden außer Bibel und Gesangbuch nur die biblischen Geschichten von Kohlrausch, hie und da auch eine andere biblische Geschichte als Lesebücher in den Oberclassen benützt, und nur in den Bürgerschulen existirt ein eigentliches Lehr- und Lesebuch, welches als Muster des Stiles dienen, und an welches der Lehrer seinen Unterricht in den Realien anknüpfen kann. Dagegen sind fast überall Wandkarten für den geographischen Unterricht vorhanden. Nur für die Mittelclasse ist in neuester Zeit ein angemesseneres Lesebuch, als der bisher meist übliche Kinderfreund von Rochow, Wilmsen, Schlez u. s. w., abgefaßt; die Unterclasse hat ihre vom Lehrer Kotzenberg für Lautiren und Buchstabiren eingerichtete Lesefibel und das schon lange mit bestem Erfolg gebrauchte Schwelmer Buchstabir- und Lesebuch. Aus dem Religionsunterrichte ist der Weerth'sche Leitfaden vor einigen Jahren auf Cabinetsbefehl verbannt und dafür wieder der Heidelberger Katechismus eingeführt worden. Dem Rechenunterrichte in allen Classen liegt meist das unlängst vom Cantor Sauerländer verfaßte Rechenbuch zu Grunde, und durch die lithographirten Kotzenbergischen Vorschriften wird eine deutliche und gefällige Handschrift erzielt. — Mit Sonntags-, Abends- und Winterschulen sind nur an einigen Orten schwache Versuche gemacht, und eigentliche Privatschulen existiren nicht, wenn man nicht die Kleinkinderbewahranstalten, Näh- und Strickschulen in einigen Städten, so wie die hin und wieder durch Privatwohlthätigkeit eingerichteten Armenspinnschulen dahin rechnen will.

Für die Heranbildung der Lehrer, die sich meistens aus dem Bauern- und mittleren Bürgerstande recrutiren, wird eigentlich nur durch das Seminar zu Detmold gesorgt, da eine Präparandenanstalt nicht vorhanden ist. Für die Aufnahme ins Seminar welches ein Internat mit dreijährigem Cursus ist, genügt jetzt außer etwas Zeichnen und Clavierspielen ein Bildungsgrad, wie ihn die Volksschule fähigen Schülern gewährt, nur die Aspiranten aus den Städten bringen mitunter auch einige Kenntnis fremder Sprachen mit. Gegenwärtig steht das im J. 1789 nach langen Vorberathungen eröffnete Seminar unter einem Theologen als Director und Hauptlehrer, dem außerdem die Generalinspection der Volksschulen obliegt, und der als Consistorialrath nicht nur Sitz und Stimme im Consistorium, sondern darin auch den Vortrag über Sachen des Schulwesens hat, und maßgebend für die Seminarbildung scheinen jetzt die preußischen Regulative zu sein. Durchschnittlich beläuft sich die Zahl der Seminaristen auf 20, von denen 4 auch freie Beköstigung, die übrigen nur Lehre, Wohnung und Licht gratis bekommen. Bei der Aufnahme sowohl als bei dem Abgange finden entscheidende Prüfungen statt, und unmittelbar nach Absolvirung des Seminarcursus kann die Anstellung Namens des Fürsten durch das Consistorium erfolgen. Nur einigen Stadtgemeinden ist ihr altes Wahlrecht verblieben, den übrigen Schulgemeinden aber das ihnen 1849 verliehene Recht, unter drei von der Oberschulbehörde vorgeschlagenen Candidaten zu wählen,

*) Um der zum Viehhüten verwendeten Kinder willen wird immer noch an einigen Orten ein Theil des Unterrichts in die Mittagsstunden verlegt, weil über diese Zeit das Vieh in die Ställe getrieben wird.

durch das Ministerium Hannibal Fischers wieder genommen worden. Die definitiv angestellten Lehrer genießen die Rechte der Staatsdiener. Gehülfen, Vicare und Nebenlehrer werden zuerst provisorisch, nach drei Probejahren aber auch definitiv angestellt. Der Oberschulbehörde steht die Disciplinarstrafgewalt zu, welche sie nach Maßgabe des Staatsdienstgesetzes ausüben soll.

Das jährliche Diensteinkommen eines Nebenlehrers beträgt neben freier Wohnung 110—130 Thlr., desgleichen bei Hülfslehrern und Vicaren, jedoch mit Einschluß der ihnen gewährten freien Station. — Die 130 Hauptlehrer, von denen nur 4 katholischer Confession sind, haben ein Minimaleinkommen von 150 Thlr., wobei jedoch die Dienstwohnung nicht mit in Anschlag gebracht ist; auch werden den mindestbesoldeten, wenn sie als Hauptlehrer 5 Jahre gewirkt haben, Alterszulagen von 20—30 Thlr. gewährt. 63 Lehrerstellen haben ein Einkommen von unter 200 Thlr. und 67 Stellen von über 200 Thlr., und zwar 13 zwischen 3 und 400, 4 zwischen 4 und 500, 1 über 500 Thaler.

Das Einkommen besteht theils aus fixem Gehalt, theils, zumal wenn mit der Stelle ein kirchlicher Dienst verbunden ist, aus Accidenzien und Naturalien; auch gehört zu den meisten Stellen außer einem Garten auch etwas Ackerland, welches in obigem Anschlage nach billigem Miethwerthe mit berechnet ist. Wünscht eine Schulgemeinde, daß in der Schule auch (von der Frau oder einem andern Angehörigen des Lehrers) Industrieunterricht ertheilt werde, so fließen der Lehrerfamilie noch jährlich 15 Thlr. zu, welche zur Hälfte von den Schulinteressenten selbst aufgebracht werden müßen, zur Hälfte aus der Generalschulkasse beigeschossen werden. Dienstunfähig gewordene Lehrer werden mit Pension in Ruhestand versetzt, deren Höhe sich nach dem Dienstalter richtet. Witwen und Waisen erhalten keine Pension aus Staatsmitteln, sondern beziehen eine Unterstützung aus der 1802 gegründeten Lehrerwitwenkasse, mit welcher auch eine Sterbekasse verbunden ist. Die Witwenkasse, die jetzt ein Capital von 13,000 Thlr. besitzt, gewährt den Witwen und bis zum 18. Lebensjahr den Waisen eine jährliche Pension von 30 Thlr. Die Sterbekasse leistet den Angehörigen eines verstorbenen Lehrers zu den Beerdigungskosten eine Beihülfe von 20 Thlr. Der jährliche Beitrag zu der erstgenannten Kasse beträgt 3 Thlr. Ein neu eintretendes Mitglied zahlt außer 10 Thlr. Eintrittsgeld noch $\frac{1}{4}$ Thlr. von jedem Thaler Gehalt über 80 Thlr. Die Ueberschüsse werden zum Capital geschlagen. Die letzte Jahresrechnung weist eine Einnahme von ungefähr 1800 Thlr. und eine Ausgabe von nahe an 1200 Thlr. nach. Der Beitrag zur Sterbekasse beläuft sich nach den jedesmaligen Bedürfnissen jährlich bald unter, bald über 10 Sgr. — Bei durchschnittlich so ungenügendem Einkommen vermögen natürlich nur unsere jüngeren Volksschullehrer etwas für die zu ihrer Fortbildung nothwendigen Hülfsmittel zu erübrigen, meist wird auch nur von diesen, sowie von denen, welche durch monatliche Conferenzen Anregung erhalten, die mit dem Seminar zu Detmold verbundene Lehrerbibliothek benützt, und schon seit länger als einem Menschenalter sind von der Oberschulbehörde keine pädagogischen Preisaufgaben mehr ausgeschrieben worden. Früher wurden für die beste Abhandlung Preise von 3—6 Louisd'or ausgesetzt.

Einen Uebergang von den Volksschulen zu den gelehrten Schulen bilden die sogenannten Rectorschulen, deren es 4 im Lande, in den Städten Blomberg, Horn, Uffeln und Lage, giebt. Das größtentheils von den Communen selbst, welchen deshalb auch das Wahlrecht zusteht, aufgebrachte Einkommen dieser Stellen beläuft sich durchschnittlich auf 300 Thlr. und ihre sehr schwankende Schülerzahl auf je 10—30 Knaben von 9 bis höchstens 15 Jahren. Die Unterrichtsgegenstände sind außer den auch in den Bürgerschulen vorkommenden noch die lateinische, französische und englische Sprache. Obwohl die Rectoren dieselben Verpflichtungen wie die Lehrer der Volksschulen haben und unter denselben Schulbehörden stehen, sind ihnen doch nicht die Rechte der Staatsdiener gewährt; man hat dies wahrscheinlich deswegen nicht für nöthig gehalten, weil

sie gewöhnlich junge Theologen sind, welche, an einigen Orten auch als Hülfsprediger fungirend, nach einigen Jahren schon ins Pfarramt übergehen. Es wäre gewiß sehr zu wünschen, daß alle Geistlichen erst einen solchen Cursus durchmachen könnten und müßten: sie würden dann durch die gewonnenen pädagogischen Erfahrungen um so geeigneter zur Beurtheilung und Leitung der ihrer Aufsicht überwiesenen Volksschulen sein.

Aus einer solchen Rectorschule hat sich denn auch nach und nach das Detmolder Gymnasium entwickelt. Im J. 1602 wurde die dortige lateinische Schule zu mehreren Classen erweitert und erhielt den Namen einer Provincialschule. Allmählich bildete sich diese zu einem vollständigen Gymnasium aus, und 1833 wurde das jetzige Gymnasium Leopoldinum gebaut und eingeweiht. Es sind damit zwei Realclassen verbunden, deren erste mit Secunda, die andere mit Tertia parallel läuft, und die beide ihren Ordinarius haben. Eine Vorschule bereitet die Jugend vom 6.—9. Lebensjahre zum Eintritt in das eigentliche Gymnasium vor. Die Oberschulbehörde ist die Scholarchatscommission, welche aus drei Personen besteht, von denen eine ein Regierungsmitglied, eine andere ein Mitglied des Consistoriums ist. Unter ihr waltet der Director der Anstalt und das Lehrercollegium, zu welchem aber die in der Volksschule gebildeten, auf Kündigung angestellten Lehrer der Vorschule nicht mitgehören. Das Ministerium stellt die Lehrer an, welche die Rechte der Staatsdiener und die Rechte und Pflichten der Staatsbürger erhalten. Der ständige jährliche Zufluß von 6000 Thlr. aus Landesmitteln reicht zu dem bedeutenden Aufwande für die Gebäude, physikalischen und technischen Apparate u. s. w. nicht aus. Die zweifache Bibliothek für Lehrer und für Schüler hat leider keine bestimmten Einkünfte. Die Kölersche Stiftung macht es möglich, daß jährlich ausgezeichneten Schülern Prämien in alten und neuen Classikern ertheilt werden können. — Bei den jährlichen Versetzungen macht der Ordinarius die Vorschläge, und nach Stimmenmehrheit der an dem Unterrichte betheiligten Lehrer wird darüber entschieden. Ueber den Abgang zur Universität entscheidet nicht das Alter, sondern die durch das Abiturientenexamen dargelegte Befähigung. — Der Unterricht ist im ganzen ein Classen- oder Ordinariatssystem, doch sind für gewiße Fächer (Mathematik, Zeichnen, Naturwissenschaften, neuere Sprachen) Fachlehrer durch mehrere Classen hindurch bestimmt. Alle Lehrfächer sind obligatorisch, selbst das Turnen, obgleich Dispensationen vorkommen. Religionsunterricht ertheilen die Classenlehrer bis Quinta incl., von da an der erste Geistliche. Schulgottesdienst, bestehend aus Gesang, Gebet, Lesung einer Perikope und gewöhnlich auch aus einem Vortrage des oberen Religionslehrers, findet jeden Sonnabend vor der ersten Unterrichtsstunde statt. — Die Gesammtzahl der Schüler betrug im Wintersemester 18⁶⁰/₆₁ 213, nämlich: In I 10 und 8, in II 6 und 7, in der ersten Realclasse 7 und 5, in III 13, in der zweiten Realclasse 18 und 17, in IV 29, in V 39 und 40, in VI 39, in VII 25, in VIII 18, in Infima 12. Die Zahl der auswärtigen Schüler, deren Eltern nicht in Detmold wohnen, betrug 45. — In I werden der hebräischen Sprache wöchentlich 2 Stunden, der griechischen 6, der lateinischen 8, der französischen 2, der englischen 2, der deutschen 3, der Religion 2, der Geschichte 2, der classischen Alterthumskunde 1, der Mathematik 2, der Physik 2 gewidmet. Dieselbe Stundenzahl für die alten Sprachen hat II, welche den hebräischen Religions- und Geschichtsunterricht mit I, den französischen, mathematischen und deutschen zur Hälfte mit der ersten Realclasse theilt. Diese erste Realclasse erhält wöchentlich 2 Unterrichtsstunden im Latein, je 4 im Französischen, Englischen, Deutschen, und in der Mathematik, 2 in der Geschichte, 1 in der Geographie, 2 in der Chemie, 2 im Rechnen. Der Unterricht in der hebräischen Sprache beginnt in II, der in der englischen in II und in der zweiten Realclasse, der Unterricht im Griechischen in III, der im Französischen in V und der im Lateinischen in VI. — Die technischen Fächer anlangend, hatten in der Kalligraphie VI, V, IV, und die beiden Realclassen je 2 St. wöchentlich Unterricht; im Freihandzeichnen wurden 5 Abtheilungen in je 2 wöchent-

lichen Stunden unterwiesen, und die beiden Realclassen erhielten außerdem noch in 2 besonderen Stunden Anleitung im geometrischen, technischen und Situationszeichnen. Zu den Gesangübungen ist VI und V wöchentlich in 1 St. vereinigt; IV hat zu diesem Zwecke ihre besondere Stunde, und in einer andern sind III, II, die beiden Realclassen, I und das Seminar zu vierstimmigem Gesang verbunden. Auf das Turnen werden 6 St. wöchentlich in verschiedenen Abtheilungen verwandt. — Körperliche Züchtigungen sind nur in den drei unteren Classen erlaubt, und in den beiden oberen Classen, sowie auch in der ersten Realclasse, fällt das vertrauliche Du weg. Der Besuch von Wirthshäusern in der Stadt ist gänzlich verboten, und nur die beiden oberen Classen erhalten im Sommer die Erlaubnis, einen öffentlichen Garten zu besuchen. Oeffentliches Tabakrauchen ist verpönt. Die auswärtigen Schüler werden theils bei einzelnen Lehrern, deren Häuslichkeit sich dazu eignet, theils bei Bürgern in der Stadt untergebracht, doch muß im letzten Falle dem Director Anzeige davon gemacht und seine Genehmigung nachgesucht werden; auch sind die Ordinarien zum inspicirenden Besuche der einzelwohnenden Schüler verpflichtet. Auf Ostern, am Schluß des Schuljahrs, wird ein Programm erlassen und werden dreitägige öffentliche Prüfungen gehalten, die mit einem Redeact der Schüler und einer Entlassungsrede des Directors an die Abiturienten endigen. — Bloß der Director des Gymnasiums hat freie Wohnung, dazu ein jährliches Gehalt von 1000 Thlr. Die Besoldungen der übrigen Lehrer sinken stufenweise bis auf 400 Thlr. herab. Das Schulgeld von jährlich 5 Thlr. in V bis 12 Thlr. in I, nebst 2—3 Thlr. für den Unterricht im Englischen, fließt in die Schulbudgetkasse. — Die definitiv angestellten Lehrer, hoffähig, wenn ihnen der Titel Professor ertheilt ist, werden nach dem Staatsdienergesetz pensionirt.

Bei weitem älter als das Detmolder ist das Gymnasium zu Lemgo. Schon vor der Reformation bestand es und erhielt 1591 eine besondere Schulordnung, sowie 1631 neue Schulgesetze, die 1749 und 1759 verbessert wurden. Seine höchste Blüte und Frequenz erreichte es in den beiden ersten Decennien des gegenwärtigen Jahrhunderts unter dem Rectorate Reinerts, der es allein durch seine ausgezeichnete Persönlichkeit hob und hielt. Bis zu dem Abgange dieses von seinen Mitbürgern undankbar behandelten Mannes nach Soest im J. 1819 war es ein rein städtisches und deshalb nur dürftig fundirtes und mit geringen Lehrkräften versehenes Institut; aber wenn seitdem, hauptsächlich durch die herrliche Fürstin Pauline, die nach Niederlegung ihrer Regentschaft die erste Bürgermeisterstelle der mit vielen Privilegien versehenen ehemaligen Hansestadt Lemgo angenommen hatte, auch manches zur Verbesserung der finanziellen Hülfsmittel geschah, so hat es doch, da um dieselbe Zeit ringsumher mehrere neue Gymnasien aufblühten, nie wieder seinen alten Ruhm und großen Zufluß auswärtiger Schüler erlangt. — Der Magistrat der Stadt (in specie die beiden Bürgermeister) und ein Regierungsmitglied (der bei den halbjährigen Prüfungen meist gegenwärtige landesherrliche Commissarius) machen die obere Behörde des Gymnasiums aus, dessen unmittelbare Leitung dem Rector und dem Lehrercollegium zusteht. Zu dem Gesammtaufwand von 4000 bis 4300 Thlr. trägt die Landeskasse 1475 Thlr. bei; das Uebrige fließt theils aus eigenen Fundationen (Grundstücken), theils aus Zuschüssen aus dem städtischen Aerar. Zur Benützung für Lehrer und Schüler ist eine Bibliothek von etwa 6000 Bänden vorhanden, für die Leibesübungen der Gymnasiasten ein Turnplatz. Die v. Dohmsche Stiftung macht es möglich, daß jährlich eine Prämie für die beste vom Rector aufgegebene lateinische oder deutsche Abhandlung ertheilt werden kann. Die Lehrer pflegen auf Vorschlag des Rectors und nach eingeholter Zustimmung des Magistrates und der Stadtverordneten von der Regierung Namens Serenissimi ernannt zu werden. Als Staatsdiener haben sie auf Pension Anspruch und sind Mitglieder der städtischen und der Landeswitwenkasse. In ähnlicher Weise wie zu Detmold herrscht im Unterrichte das Classensystem vor, und sind auch mit dem Lemgoer Gymnasio Realclassen verbunden, welche mit Secunda und Tertia parallel laufend, gemein-

schaftlich mit diesen unterrichtet werden, nur daß die griechischen und einige lateinische Stunden für sie wegfallen und ihnen dafür ein besonderer Unterricht im Deutschen und Französischen gegeben wird. Den Religionsunterricht ertheilen die Classenlehrer selbst, es findet kein besonderer Schulgottesdienst statt. Für die griechische Sprache sind in I und II sieben wöchentliche Stunden bestimmt, und wird auch in I eine Stunde auf das Italienische verwandt. Schuldisciplin und Schulgesetze im ganzen wie in Detmold, vielleicht etwas strenger. In dem zu Anfang dieses Jahrhunderts errichteten Gymnasialgebäude sind für fast alle Lehrer und ihre Familien Wohnungen eingerichtet, und beläuft sich außer der freien Wohnung der jährliche Gehalt des Rectors auf 820 Thlr., des Prorectors auf 750, des Conrectors auf 630, des Subconrectors auf 500, des Lehrers der V und VI auf 300 Thlr. Der Reallehrer bezieht ohne freie Wohnung 550 Thlr., der Zeichenlehrer für seine Mühwaltung am Gymnasium 100 Thlr. Das Schulgeld fließt in die Schulkasse, 6, 8, 14, 17, 20 Thlr. jährlich, dazu Eintrittsgeld in jeder Classe 20 Sgr., Holzgeld 20 Sgr. bis 1 Thlr. 10 Sgr., Turngeld 10 Sgr., Pengelgeld (für das Läuten) vierteljährlich 1 Sgr. Außerdem erhält jeder Lehrer jährlich zwei Fuder Holz, und mehreren fallen auch geringe Accidenzien (Leichengebühren) zu. Nach dem Programm des letzten Jahres belief sich die Anzahl sämmtlicher Schüler im Sommersemester auf 113, im Wintersemester auf 112, und unter diesen waren 36 Söhne nicht in der Stadt wohnender Eltern.

Zu Detmold wird eine mehrclassige höhere Töchterschule unter einem Hauptlehrer und mehreren Nebenlehrern hauptsächlich durch das nicht unbedeutende Schulgeld unterhalten. Eine andere zu Lemgo steht unter der Leitung einer Lehrerin. **Brockhausen.**

Lippe-Schaumburg. Das Fürstenthum, das diesen Namen trägt und zu den von Gott gesegnetsten Gebieten des deutschen Vaterlandes gehört, wurde seit der Reformation von einer Reihe trefflicher Regenten beherrscht, die auch für die Schule treulich sorgten. Vor der Reformation, sagt Paulus in der Geschichte des Möllenbecker Klosters, war „die Unwissenheit und Blindheit in geistlichen Dingen bei Geistlichen und Laien aufs höchste gestiegen, so daß unter den letzteren sich viele fanden, die nicht einmal das Vaterunser recht beten konnten, welches auch um so weniger zu bewundern, da in den damaligen Zeiten auf den Dörfern dieser Grafschaft gar keine Schulen gehalten wurden, sondern die Kinder in aller Unwissenheit aufwuchsen."

Anders wurde es erst, nachdem Graf Otto IV. im J. 1558 infolge seiner Vermählung mit Elisabeth Ursula, Tochter des Herzogs Ernst des Bekenners von Braunschweig-Lüneburg, zur evangelisch-lutherischen Lehre übergetreten war und die Reformation in den schaumburgischen Landen eingeführt hatte. Die von ihm (1563) angeordnete Generalkirchenvisitation, welche die allgemeine Einführung der Reformation vollzog, wandte auch den Stadtschulen viele Sorge zu. Eingreifender jedoch wirkte sein unvergeßlicher Sohn, der Reichsfürst Ernst (1569—1622), der von der Wichtigkeit der Jugendbildung tief durchdrungen in allen Städten und allen Dörfern Schulen gründete und dotirte. Die Stadtschule zu Stadthagen verband er 1610 mit einem Gymnasium, auf welchem auch die Facultätswissenschaften gelehrt wurden; 1619 erhob er dieses „gymnasium illustre" zu einer Universität, welche er jedoch 1621 nach Rinteln verlegte.

Aber auch zu dem jetzigen Gymnasium in Bückeburg legte er den ersten Grund. Er ließ das massiv-steinerne Schulhaus, wie es noch jetzt dasteht, aufbauen; die drei Lehrer, welche er ursprünglich anstellte, besoldete er aus eigener Kasse. Von seinen Nachfolgern stiftete Philipp (reg. 1643—1681) das reformirte Waisenhaus zu Bückeburg, Friedrich Christian (reg. 1681—1728) verordnete (1726) den Fundus ecclesiasticus zur Erbauung und Unterhaltung von Kirchen, Pfarr-, Schul- und Küsterhäusern. Albrecht Wolfgang (reg. 1728—1748) ließ zuerst eine Landschulordnung 23. Dec. 1733 ergehen, und verlieh dem von seiner Mutter Johanne Sophie zu Stadthagen gestifteten lutherischen Waisenhause mehrere Gerechtigkeiten.

Wenn unter Graf Wilhelm (reg. 1748—1777) Herder als Consistorialrath und Landessuperintendent dem Schulwesen in Schaumburg-Lippe einen neuen Aufschwung zu geben begann, so war doch die Wirksamkeit Herders in diesem Lande (um 1775 und 1776) von zu kurzer Dauer, als daß die Resultate davon offen vor Augen liegen könnten (vgl. d. Art. Herder S. 442. D. Red.). Eine Schulordnung für die Stadtschulen erschien 1766, eine andere für die Landschulen 1777. Die Fürstin Juliane († 1799) nahm das Schulwesen in ihre besondere Protection und erließ die ausgezeichnete Hauptschulordnung v. 3. April 1794, und der treffliche Fürst Georg Wilhelm (reg. 1807—1860) hat manche Schulstellen verbessert und die Statuten der Schullehrer-Wittwen- und Waisenkasse bestätigt und diese unter den besondern Schutz des Consistoriums gestellt.

I. Die Unterrichtsanstalten in den Städten. A. Bückeburg. Das Schullehrerseminar. Neuerrichtet unter dem Grafen Philipp Ernst (reg. 1777—1787) ist das Seminar dem fürstlichen Consistorio untergeben. Inspector und Lehrer ist einer der zwei Geistlichen an der ev.-lutherischen Stadtkirche, welchem ein Candidat der Theologie zur Hülfe beigegeben ist, und wird das Gehalt dafür aus fürstlicher Kammerkasse gezahlt. Im Orgelspiel werden die Seminaristen von dem Organisten der Stadtkirche unterrichtet, und ist ihnen überhaupt durchaus reiche Gelegenheit geboten, in der seit langer Zeit durch den fürstlichen Hof zu den schönen Künsten geneigten Stadt Bückeburg sich in Musik und im Singen auszubilden. Die Seminaristen sind verpflichtet, außer dem Seminarunterrichte auch das Gymnasium zu besuchen, eine Combination, über deren Zweckmäßigkeit verschiedene Ansichten möglich sein werden, und, damit sie eine praktische Uebung im Unterrichten erlangen, in der untersten Classe der lutherischen Stadtschule die ihnen vom Inspector angewiesenen Unterrichtsstunden zu ertheilen. Sie erhalten ein kleines jährliches Gehalt aus der Seminarkasse, etwa 24 Rthlr., müßen aber die Lehrerstelle im Lande, zu welcher sie berufen werden, unweigerlich annehmen, weil sonst die Rückzahlung des bis dahin empfangenen Gehaltes von ihnen gefordert werden kann. Die Seminaristen haben Wohnung und Kost entweder bei ihren Eltern oder, wenn sie von auswärts kommen, meist in bürgerlichen Häusern. Die Zahl der Seminaristen nebst Präparanden ist 14. Der jetzige Volksschullehrerstand in Schaumburg-Lippe steht sowohl an äußerer Bildung, als auch namentlich an tiefer und klarer religiöser Bildung dem in größeren Staaten nicht nach.

Das Gymnasium zu Bückeburg ist aus der vom Fürsten Ernst gestifteten Hauptschule allmählich herangewachsen; noch 1766 wurde verordnet, „daß die Schüler nicht mit Verfertigung lateinischer Exercitien geplagt werden und damit ihre edle Zeit verlieren sollen, weil es für die meisten genug sei, in einigen kleinen lateinischen Fabeln geübt zu sein, damit sie einen lateinischen Casum setzen können", und 1794 befahl Fürstin Juliane, es solle bei der Vorbereitung auf die Akademie nichts vergessen oder vernachläßigt werden, was zur vollkommenen Bildung eines Menschen erforderlich scheine, der sich einem höheren Stande zu widmen gedenke. Es ist vorzugsweise durch fürstliche Fürsorge zu schöner Blüte gelangt und hat jetzt 5 Classen mit 9 Lehrern (Einkommen zwischen 400 und 1250 Thlr.) und 155 Schüler (Schulgeld 4 bis 16 Thlr.), darunter auch Ausländer. Wir geben den Lectionsplan der Prima (siehe d. folg. Seite).

Die Maturitätsprüfung für die zur Universität abgehenden Schüler wurde am 4. März 1830 eingeführt und ist eine Bedingung für die Zulassung zum späteren Staatsexamen.

Neben dem Gymnasium besteht die ev.-lutherische Bürgerschule, mit zwei Classen (Lehrergehalt 500 und 150 Thlr., Schulgeld 2 und 1 Thlr.), welche die Schüler etwas weiter fördert, als es in Landschulen geschehen kann; ein Theil wird durch Privatunterricht zum Uebergang auf das Gymnasium vorbereitet.

Ferner die ev.-reformirte Stadtschule für die seit der Regierung der (reformirten) jüngeren schaumburgischen Linie (1777) gebildete reformirte Gemeinde

	Montag.	Dienstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Sonnabend.
8—9	Mathematik.	Französisch.	Religion.	Mathematik.	Französisch.	Religion.
9—10	Physik.	Deutsche Literatur.	Mathematik.	Physik.	Deutsche Literatur.	Mathematik.
10—11	Sophokles (oder Euripides.)	Cicero (oder Tacitus).	Homer.	Sophokles (oder Euripides.)	Cicero (oder Tacitus.)	Homer.
11—12	Cicero (oder Tacitus.)	Geschichte.	Horaz.	Geographie.	Geschichte.	Horaz.
12—1	Lateinische Extemporalia.	Hebräisch.		Lateinische Extemporalia.	Hebräisch.	Griechische Extemporalia.
2—3	Zeichnen.	Englisch.		Zeichnen.	Englisch.	
3—4		Thucydides (oder Plato.)			Thucydides (oder Plato.)	

mit zwei Classen (Lehrergehalt 500 und 74 Thlr.; Lehrerin 50 Thlr.) und 105 Knaben und Mädchen (Schulgeld 1 Thlr.).

Die höhere Töchterschule mit 50 Schülerinnen in 2 Classen (Schulgeld 14—16 Thlr.) steht unter dem Rector des Gymnasiums; den Unterricht geben theils Lehrer des Gymnasiums, theils ein akademisch gebildeter Conrector (400 Thlr.) und eine Lehrerin für Handarbeiten.

Die Bürgertöchterschule hat in zwei Classen 160 Schülerinnen, zwei Lehrer, und eine Lehrerin, welche in dem Schulgebäude wohnt. Schulgeld 1 Thlr. 16 Sgr.

Die Erwerbschule, welcher die Fürstin und mehrere edle Frauen eine besondere Fürsorge widmen, hat 1 Lehrer, welcher täglich 3, und eine Lehrerin, welche 5 Unterrichtsstunden giebt. Die Schülerinnen, 34, entrichten kein Schulgeld, erhalten freie Schulbücher, und was sie durch die in der Schule vorgenommenen Handarbeiten erwerben, kommt ihnen zu gute.

Für die wenigen katholischen Familien besteht eine katholische Schule, mit einem besondern Lehrer und 20 Kindern.

Die Kleinkinderschule, durch Privatbeiträge gestiftet und unterhalten, hat ein eigenes Haus, in welchem 48 Kinder unter 6 Jahren der Obhut einer Pflegemutter und einer Lehrerin anvertraut sind.

B. Stadthagen. In dem ehemaligen Universitätsgebäude befindet sich die jetzige lateinische Schule, welche in der Regel auf die Tertia des Gymnasiums zu Bückeburg vorbereitet (1 Lehrer mit 350 Thlr. Gehalt, 20 Schüler, Schulgeld 9 Thlr.), und die zwei Classen der (ev.-lutherischen) Bürgerschule, mit 2 Lehrern (365 und 220 Thlr.) und 146 Schülern (Schulgeld 1 Thlr.).

Die Bürgertöchterschule hat in 3 Classen 150 Schülerinnen, 2 Lehrer (300 und 120 Thlr.) und für die Handarbeiten 1 Lehrerin (50 Thlr.).

II. Die Landschulen haben (mit Einrechnung der Volksschulen in den beiden Städten) in 16 Kirchspielen mit 37 Ortschaften etwa 4000 Schulkinder. Die ersten Landschullehrer in den Kirchdörfern sind immer zugleich Organisten und Küster. Die Schulstellen sind durch Feldland und Wiesen fundirt; nachdem auch der gegenwärtige Fürst Adolf Georg eine große Zahl derselben im Gehalte erhöht hat, tragen auch die geringsten 150—200 Thlr. ein, die besten 450—500 Thlr. Das jährliche Schulgeld

beträgt für jedes Kind 1 Thlr. Der Unterricht einer ersten (oberen) Classe wird meistens nach folgendem Lectionsplane ertheilt:

	Montag.	Dienstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Sonnabend.
8–9	Katechismus.	Biblische Geschichte.	Biblische Geschichte.	Katechismus.	Bibellesen.	Biblische Geschichte. (Perikopen.)
9–10	Lesen im Gesangbuch.	Weltgeschichte.	Deutsche Sprache.	Lesen im Kinderfreund.	Weltgeschichte.	Deutsche Sprache.
10–11	Schreiben.	Deutsche Sprache. (Dictiren.)	Tafelrechnen.	Schreiben.	Naturlehre.	Tafelrechnen.
11–12	Kopfrechnen.	Geographie.	Singen.	Kopfrechnen.	Geographie.	Singen.

Bei einigen Volksschulen wird, wie auf dem Gymnasium, im Zeichnen und Turnen unterrichtet.

Die Zahl aller Lehrer im Fürstenthum Schaumburg-Lippe (mit 30,000 Einw.) beträgt 61, die der Lehrerinnen 6, die der Schüler und Schülerinnen 5056.

Dr. **Bömers.**

Lob. Wenn Ehre die „vortheilhafte Meinung von jemand hinsichtlich seiner Vorzüge" ist und „auf diese Meinung gegründetes Ansehen", Lob dagegen die Aeußerung „günstigen, beifälligen Urtheils"; so wäre Lob der in Worten hervortretende Erweis der im Inneren vorhandenen ehrenden guten Meinung, und somit, wenn doch das Wort der unmittelbarste und deutlichste Ausdruck des Gedankens ist, das unmittelbarste und bestimmteste Symptom der vorhandenen Ehre. Demnach würde was über Lob zu sagen ist, sich aus einer Anwendung der Bestimmungen über Ehre, Ehrgefühl und die verwandten Begriffe auf diese Aeußerung der Ehre einfach ergeben, und so hätten wir vor allem auf den diese Begriffe betreffenden Artikel zu verweisen (II. S. 44 ff. Vgl. Aufmunterung I. S. 301 ff. und Belohnung I. S. 526 ff.).

Nur in wechselsweise empfangendem und gebendem Zusammenleben und Zusammenwirken mit andern kann der Mensch seine Bestimmung erreichen. Für die Lebendigkeit und Fruchtbarkeit eines solchen Lebens und Wirkens ist es aber eine unerläßliche Bedingung, daß einem jeden die ihm gebührende Ehre gegeben werde. Fehlt diese Bedingung, so fehlt ihm auch sowohl die über die Beschränktheit seines eigenen Wirkens ihn beruhigende und zu freudiger Thätigkeit ermunternde Zuversicht wohlwollender und förderlicher Unterstützung von Seiten anderer, als die ermuthigende Hoffnung, daß sein eigenes Wirken fruchtbare Anerkennung und eine gute Statt finden werde. Wem ohne seine Schuld alle Anerkennung von Seiten der Mitlebenden und Mitwirkenden fehlte, der würde sich zwar mit dem Bewußtsein seines redlichen Strebens trösten können und mit der Hoffnung, daß er doch vor Gott Anerkennung finden werde; immerhin aber würde er die Unfruchtbarkeit und Erfolglosigkeit seines Lebens und Wirkens zu beklagen haben. Das Bedürfnis nach Ehre und die Werthlegung auf dieselbe hängt also nothwendig zusammen mit der dem Menschen wesentlichen gliedlichen Verbindung mit der gesammten menschlichen Gesellschaft. Ist aber die Ehre die gedeihliche Lebensluft für menschliches Wirken, so ist das lobende Wort gleichsam der einfachste Aërometer, dessen Anzeigen die für feinere Symptome noch weniger empfängliche Jugend am wenigsten würde entbehren können. Darum ist die Werthlegung auf Lob dem Menschen natürlich, wie die Werthlegung auf Ehre es ist, und es bedarf nicht der besonderen Nachweisung, daß „schon in den ältesten Zeiten" nach Lob getrachtet und das Lob auch pädagogisch

verwandt worden ist, daß schon Noah Sem und Japhet gelobt, Ham aber getadelt hat, und daß Peleus bei der Erziehung des Achilleus das Streben nach Ehre und Lob eigentlich zum Princip seiner Pädagogik gemacht hat, wenn er seinem Sohne den einzigen väterlichen Rath mitgab: „Immer der erste zu sein und vorzustreben vor andern" (Αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων. Il. XI. 784). Freilich könnte man gerade die Erziehungsresultate des Peleus als eine Stütze für die Behauptung benutzen, daß jenes Princip zwar geeignet sei, den Zögling zu bedeutenden äußeren Leistungen anzufeuern, nicht aber die innere Heiligung seines Sinnes zu bewirken, und daß es daher wohl zur Aeußerlichkeit der heidnischen, nicht aber zu der Innerlichkeit einer wahrhaft christlichen Bildung passe, wie denn schon Quintilian den Ehrgeiz, wenn er auch zur Tugend im Sinne äußerer Tüchtigkeit ermuntere, doch selbst als ein Laster bezeichne (Licet ipsa vitium sit ambitio, frequenter tamen causa virtutum est. Inst. or. I. 2, 22). Aber es ruft doch auch der Apostel Paulus seiner lieben Gemeinde zu Philippi zu (4, 8): „Weiter, lieben Brüder, was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohl lautet, ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob (ἔπαινος), dem denket nach!" Und so wird es wohl nur darauf ankommen, durch richtige Verwendung des Lobes in der Erziehung zu verhüten, daß nicht die berechtigte Werthlegung auf Lob in das von dem Erzieher allerdings mit aller Sorgfalt fern zu haltende Laster des Ehrgeizes ausarte; oder wie Herbart es formulirt: „die Hauptsache ist, daß man keinen Ehrgeiz künstlich ernähre, aber auch kein richtiges und natürliches Ehrgefühl erdrücke."

Zu diesem Ende nun ist es vor allem nöthig, daß die Zöglinge in dem Bewußtsein erhalten werden, wie das Lob nur ein Zeichen der Achtung ist, deren sie sich werth gemacht haben, und die Achtung selbst nur eine Folge ihres pflichtmäßigen Verhaltens; daß also das letzte und eigentliche Ziel ihres Strebens nicht einmal die Achtung anderer sein darf, geschweige das äußere Lob, sondern nur die Erfüllung ihrer durch Gottes Gebot ihnen auferlegten Pflicht. Dieser rechten Auffassung des Lobes tritt der Erzieher selbst entgegen, wenn er der ausdrücklichen Anerkennung äußerer Pflichtmäßigkeit einen zu hohen Werth und eine zu große Wirkung beimißt und sie deshalb in seiner pädagogischen Thätigkeit zu stark hervortreten läßt. Er zieht dann selbst jenen Ehrgeiz groß, welcher in dem Lob und nicht in der Pflichterfüllung das Ziel seines Strebens erkennt, und welcher, weil er eben selbst ein Laster ist, nicht die Ursache von Tugenden werden kann, die diesen Namen in Wahrheit verdienen. Beweis dafür bietet die Erziehung der Jesuiten, in welcher ja dieser Ehrgeiz der eigentliche Hebel ist (s. d. Art. S. 776 ff.). Wie sehr die frommen Väter ihre Zöglinge verleiten, alles andere zum Mittel für den letzten Zweck äußerer Anerkennung zu erniedrigen, geht auf die widerwärtigste Weise daraus hervor, daß sie eine besondere Belobung auch denjenigen verheißen, welche durch besondere Andacht leuchteten; und wenn sie andererseits außerordentliche Andachtsübungen als Strafe für Vergehen verhängen können, so beweist dies, in wie hohem Grade es ihnen durch ihr Verfahren gelungen ist, selbst das innerlichste Thun des Gemüthes, die Andacht, in ein innerlich werthloses, todtes äußerliches Werk zu verderben. Eine solche Pädagogik kann es zu einzelnen glänzenden Unterrichtsresultaten bringen, im Gebiete der eigentlichen Erziehung aber nur verderblich wirken. Den ergebensten Dienern der römischen Gesetzeskirche, welche in ihren Schülern für diese unbedingt gehorsame Werkzeuge zu erziehen streben, treten, wie billig, die Pädagogen der philanthropinischen Aufklärerei zur Seite; denn diese so gut, wie jene, mußten mit äußeren Hebeln sich helfen, da beiden die innere Triebkraft der aus einem lebendigen Glauben hervorgehenden heiligen Liebe fehlt. Den Philanthropinen verdanken wir jene den natürlichen Ehrtrieb überreizende Verschwendung des Lobes in der Schule, die Orden des Fleißes und der Tugend, die Ehrenkarten, die goldenen und silbernen Ehrenpuncte u. s. w. K. F. Bahrdt eröffnet den Eltern, welche seinem Philanthropin zu Heidesheim ihre Kinder anvertrauen wollen, marktschreierisch

die angenehme Aussicht, daß sie demnächst in den öffentlichen Blättern Nachrichten lesen sollen, wie die folgende (Philanthropischer Erziehungsplan. Frankenthal 1777, S. 193 f.): „Das Philanthropin meldet allen, welche Seele genug haben, sich über die Bildung eines Menschen zur Tugend zu freuen, daß N. N. der jüngere Sohn des Herrn — — N. N. — — zu einer solchen Höhe von moralischer Güte sich emporgeschwungen hat, welche alle seine Lehrer und Mitschüler bewog, ihm einstimmig das Ordenszeichen der Tugend zu ertheilen.“ Auf einer Ehrenkarte soll beispielsweise stehen (S. 200): „N. N. hat einen seiner Mitschüler gerettet dadurch, daß er sich selbst zu einer Schuld bekannte, wegen der jener im Verdacht war. — Hat auch einem seiner offenbarsten Feinde (!) einen unerwarteten Dienst geleistet.“ Man ermesse selbst, ob es diesen Philanthropen gelingt, den Verdacht, es werde dadurch eine eigennützige Tugend eingeführt werden, durch die Bemerkung vollständig zu beseitigen (S. 203): „Das Gute um sein selbst willen!“ — Freunde — denkt selbst nach! Es ist ästhetischer (sic!) Klingklang, und weiter nichts. Es ist ebenso, wie jene mystische Liebe gegen Gott, deren Vertheidiger von uns fordern, man solle Gott um sein selbst willen lieben, nicht deswegen, weil er uns glücklich macht und glücklich machen will. Wie? möchte man da fragen: Wenn ich nun Gott liebe, weil er ein so guter, liebreicher Gott ist, lieb' ich ihn dann nicht um sein selbst willen? — Versteht ihr das „um sein selbst willen“ anders: so ist eure Moral transcendental, das heißt — unfruchtbar.“ Jene Uebertreibung und Verschwendung des Lobes, wie sie bei Bahrdt im rohesten und lächerlichsten Extrem erscheint, muß das Streben nach menschlicher Anerkennung in dem Zögling so überspannen, daß das edlere Streben nach dem göttlichen Wohlgefallen dadurch völlig unterdrückt wird und freilich weder von mystischer, noch von praktischer Liebe zu Gott als einem sittlichen Motiv mehr die Rede sein kann. Vielmehr wird die Sucht nach Lob so sehr die einzige Triebfeder zum pflichtmäßigen Handeln, daß wo das erwartete Lob einmal ausbleibt, die Thatkraft sofort erlahmt, und daß andererseits der mit diesem unreinen Mittel bewirkten äußerlichen Pflichterfüllung ein sittlicher Werth kaum zuzuschreiben ist. Der Erzieher wird sich also vor einer solchen Isolirung des Lobes, wodurch dieses an und für sich und ganz abgesehen von der Pflichterfüllung, als deren Symptom nur es Werth hat, als das Begehrungswürdigste hingestellt wird, sorgfältig hüten und darnach trachten, dem Zöglinge zum lebendigen Bewußtsein zu bringen, daß der Mensch den Willen Gottes und damit seine Pflicht erfüllen müße, weil dieses dem wahren Wesen und der Würde des Menschen entspricht, und es wäre traurig, wenn die Zöglinge nicht wenigstens aus einzelnen Erfahrungen die alles übertreffende Befriedigung könnten kennen lernen, welche in dem Bewußtsein einer solchen Pflichterfüllung liegt. Tritt dann als das Zeichen der Anerkennung, welche ihnen dafür entgegenkommt, das Lob hinzu, und zwar nicht gerade jedesmal in ausdrücklichen Worten, sondern beschränkt sich der Erzieher in vielen Fällen darauf, durch einen zustimmenden Blick, durch sein gesammtes Verhalten seiner Zufriedenheit ihren Ausdruck zu geben, so wird der Zögling sich daran gewöhnen, das Lob als ein zwar natürliches, aber nicht unbedingt nothwendiges Zeichen der Zufriedenheit anzusehen, durch welche ihm zu seiner Ermuthigung sein pflichtmäßiges Verhalten bezeugt wird: *er wird das Lob als eine Folge und als ein Zeichen der Pflichterfüllung betrachten, welche ihm als sein eigentliches Ziel gilt, nicht die Pflichterfüllung als ein bloßes Mittel zur Erreichung des Lobes, welches ihm zum eigentlichen Zweck seiner Thätigkeit geworden ist.*

Soll nun aber das Lob dem Zöglinge als ein ermunterndes Zeichen davon gelten, daß er der Bestimmung näher gekommen ist, welche Gottes Gesetz ihm vorhält, so muß es *von solchen ausgehen, welche ihm als Vertreter des göttlichen Gesetzes gelten können.* Als solche sollen aber die Erzieher, sollen Eltern und Lehrer dem Zöglinge gelten. Und nur wenn sie ihres heiligen Berufes sich würdig erweisen,

„Gottes Amt am Kinde recht zu vertreten," wenn das lobende Wort vom ermunternden Beispiel begleitet ist; wenn der Ausdruck der Freude über die wachsende Tüchtigung des Zöglings das Gepräge voller Wahrhaftigkeit und den rechten Nachdruck aus dem eigenen aufrichtigen Streben der Erzieher nach fortschreitender Heiligung empfängt, nur dann können sie erwarten, daß ihr Lob die richtige Wirkung hervorbringen werde. Ferner aber müßen auch die Zöglinge daran gewöhnt werden, nur solchem Lobe Werth beizulegen, in welchem sie gleichsam einen Ausdruck des göttlichen Wohlgefallens erkennen dürfen. Diese Gewöhnung aber kann sich nur bilden, wenn nicht die Erzieher selbst — sei es weil sie überspannte Forderungen an die Kinder stellen, sei es aus natürlicher Unfreundlichkeit, sei es infolge einer falschen Anwendung der Lehre von der natürlichen absoluten Unwürdigkeit des Menschen — auch den natürlichsten und einfachsten Ausdruck der Billigung ihren Zöglingen versagen. Dadurch werden diese getrieben, sich schadlos zu halten, indem sie die Befriedigung der natürlichen Ehrliebe bei ihren Gespielen oder anderen suchen, welche auch das keineswegs Lobenswerthe zu loben bereit sind; und so bringt es die überstrenge Erziehung, welche, um ja keinen Ehrgeiz aufkommen zu lassen, auch das berechtigtste Lob vorenthalten zu müßen glaubte, in der That dahin, daß das eitle Trachten nach einem keineswegs berechtigten Lob recht ungestört von dem Herzen Besitz nimmt. Mit vollem Rechte hat daher Locke (s. d. Art.) der finsteren Pädagogik gegenüber, welche kein Erziehungsmittel, als die Strafe, kannte, auf die rechte Benutzung der Ehrliebe in der Erziehung hingewiesen, d. h. auf die Erweckung des Sinnes für die Anerkennung von Seiten derjenigen, deren Anerkennung wirklichen Werth hat, damit auf diese Weise die Zöglinge zugleich vor dem verführerischen Lobe der Schlechten bewahrt bleiben möchten. Hat aber das Lob die Bedeutung, dem Zöglinge zu zeigen, daß er in seiner Aufgabe, das göttliche Gesetz zu erfüllen, einen Schritt vorangekommen ist, so muß auch bei Ertheilung von Lob das göttliche Gesetz den eigentlichen Maßstab bieten, wonach er gemessen wird: nur mit diesem darf er verglichen werden und etwa mit sich selbst, wie er auf einer früheren Stufe, oder bei einer anderen Gelegenheit gewesen ist, wo er weniger Lob verdiente, damit das Bewußtsein, fortgeschritten zu sein auf der einen und der Aufblick zu dem vorgesteckten höchsten Ziele auf der anderen Seite, sich zu einer kräftigen Aufforderung vereinigen, auf dem rechten Wege weiter zu gehen. Dagegen ist die lobende Vergleichung mit Mitschülern, welche zugleich für diese zu einem Tadel wird, ungehörig und gefährlich, weil sie die auf solche Weise Getadelten erbittert, den Belobten aber eitel macht und das rechte Verhältnis zwischen beiden stört. Auch in dieser Beziehung können die Jesuiten als abschreckendes Beispiel dienen. Sie haben den äußeren Abzeichen der Würdigkeit nicht bloß entsprechende der Unwürdigkeit zur Seite gestellt, sondern sie befreien auch den mit einem solchen Abzeichen Gestraften, sobald er einen Mitschüler wegen eines mit dieser Strafe bedrohten Vergehens denuncirt hat. Indem sie auf solche Weise auf die gehässige Denunciation recht eigentlich eine Prämie setzen, inoculiren sie dem Herzen ihrer Zöglinge einen nicht allein eitelen, sondern eifersüchtigen, neidischen und schadenfrohen Ehrgeiz, welcher der Tod aller Kindlichkeit, Aufrichtigkeit und alles herzlichen Wohlwollens ist.

Also keine Vergleichung der Zöglinge unter einander, während man einen lobt! Wohl aber Berücksichtigung ihrer verschiedenen Individualität, ehe man einen lobt. Fast möchten wir in dieser Beziehung das Paradoxon aussprechen, daß die Tadelnswerthen gelobt und die Lobenswerthen getadelt werden müßen; ähnlich wie man mit Recht empfiehlt, unkirchliche Gemeinden durch die liebliche Predigt des Evangeliums erst für das Christenthum zu gewinnen, weiter geförderte dagegen durch ernste Bußpredigt zu fortschreitender Heiligung zu ermuntern. Aus der überweichlichen Pflege der sogenannten höheren Stände, wie aus der harten Zucht derjenigen Kreise, aus welchen die Volksschule ihre Schüler empfängt, so wie aus dem natürlichen Druck der Verhältnisse in diesen Kreisen, werden dem Erzieher Zöglinge zugeführt, welche schlaff, oder verschüchtert und verkümmert sind, weil sie noch niemals die Freude gehabt

haben, daß ihnen durch eigene Kraft etwas gelungen ist und daß sie Anerkennung dafür gefunden haben. Denn entweder ist ihrer Selbstthätigkeit überhaupt nichts zugemuthet worden, oder was sie versuchten und leisteten, ist nicht beachtet worden und hat ihnen niemals ein Wort freundlicher Anerkennung eingetragen. Solche Kinder werden zunächst sehr wenig leisten; aber gerade darum muß man gerne die Gelegenheit ergreifen, sie durch ein freundlich ermunterndes Lob zur Selbstthätigkeit zu ermuthigen und wo möglich in gutem Gange zu erhalten, und Gleiches gilt von Zöglingen, welche für einen Unterrichtsgegenstand oder sonst eine von ihnen zu verlangende Thätigkeit kein lebendiges Interesse gewinnen können. Durch äußere Strafen kann man den Trägen wohl zu bestimmten äußeren Leistungen, nicht aber zum Fleiß im eigentlichen Sinne zwingen; dieser ist eine frische, lebendige, weil mit der Hoffnung des Gelingens verbundene, Thätigkeit, und diese Hoffnung wird in dem Schlaffen am sichersten durch ein wohl angebrachtes Lob erweckt und wach erhalten. Dagegen wird der im ganzen tüchtige Schüler durch einen gelegentlich ausgesprochenen Tadel am wenigsten niedergedrückt, wohl aber vor der Einbildung, als ob ers schon ergriffen hätte, bewahrt und angespornt werden, dem vorgesteckten Ziele nachzutrachten.

Eine pädagogische Verwerthung des Lobes, wie sie in dem Obigen gefordert ist, wird wohl von dem Vorwurfe, das unkindlichste und unchristlichste Motiv zu sein, nicht getroffen werden, welchen K. von Raumer der Aufstachelung eines eitelen und eifersüchtigen Ehrgeizes mit vollem Rechte gemacht hat. **G. Baur.**

Localschulen, s. Schulbezirk.

Locaten, wörtlich = Gebungene, Gesellen (daher auch socii genannt), welche der Meister auf Wochenlohn annimmt, von den Lehrern im Mittelalter gebraucht; vgl. S. 300.

Location, s. Rangordnung.

Locke, John. (Lockes Leben ist beschrieben von Le Clerc: Eloge historique de feu Mr. Locke in dem 1. Bd. seiner Oeuvr. divers. und von Lord King, The life and letters of John Locke, with extracts from his journals and common-place books. New edition. London. 1858. Neuerdings von Raumer, Geschichte der Pädagogik, II, S. 112—136 und besonders von Schärer, John Locke. Seine Verstandestheorie und seine Lehren über Religion, Staat und Erziehung. Leipzig 1860.) Den Anregungen zu einer Verbesserung der Erziehung, wie sie von Montaigne und Baco ausgegangen waren, waren namentlich auf deutschem Boden die praktischen Reformversuche von Ratich und Amos Comenius gefolgt. Der Erfolg der letzteren jedoch entsprach zumal bei Ratich den Erwartungen nicht. Man hatte zu sehr der abstracten Methode vertraut und unterlassen, die im wirklichen Leben, die Erziehung hemmend oder fördernd, mitwirkenden Factoren gehörig mit in Rechnung zu bringen. Doch wirkte der einmal gegebene Anstoß immerhin noch fort. Der Pietismus, auf pädagogischem Gebiete vor allen durch A. H. Francke repräsentirt, kam der von den pädagogischen Neuerern gestellten Forderung eines wahrhaft bildenden Unterrichtes und einer Berücksichtigung der Ansprüche des täglichen Lebens durch Hereinziehung der Realien in den Kreis der Unterrichtsgegenstände auf seine Weise und wirksamer nach, indem er mit klarem Bewußtsein und voller Entschiedenheit das evangelische Princip zur Grundlage seiner Erziehung machte und von seiner Bekanntschaft mit den wirklichen Zuständen des Volkes und dessen einzelner verkümmerter Glieder sich leiten ließ. Fast zu derselben Zeit, als Francke seine nachher zu so großer Ausdehnung erwachsenen Anstalten zur geistigen Hebung des Volkes zu begründen anfieng (1694), erschien (1693) eine Schrift, welche, obgleich ursprünglich nur für einen ganz engen Kreis bestimmt, doch in hohem Grade den pädagogischen Fragen auch das Interesse der höheren Stände zuwandte und bewußt oder unbewußt unter dem Einflusse der von Montaigne und Bacon angeregten Ideen stand: Some thougths concerning education von John Locke. Der Verfasser war sechszehn Jahre nach Shakespeares, sechs Jahre nach Bacos Tode,

in demselben Jahre mit Spinoza geboren und drei Jahre früher als Spener, welcher ihn noch um ein Jahr überlebte.

Locke war am 29. August 1632 zu Wrington in der Nähe von Bristol in Somersetshire geboren. Sein Vater, John Locke, in jener Gegend mit einem hübschen Landbesitz begütert, war anfangs als Schreiber (clerk) bei einem benachbarten Friedensrichter beschäftigt, wurde dann aber mit dem in derselben Gegend begüterten Oberst Alexander Popham bekannt, der ihm eine Capitänstelle in der Parlamentsarmee verschaffte. Nach Beendigung des Krieges kehrte er zu seiner juristischen Beschäftigung zurück. Infolge der Wechselfälle des Krieges mußte der Vater dem jungen John, dem ältesten von zwei Söhnen, ein geringeres Besitzthum hinterlassen, als er selbst ererbt hatte, was englische Biographen nicht unterlassen als eine Abnormität und besondere Calamität zu notiren. Dafür aber gab er dem Sohne das kostbare Gut einer sehr sorgfältigen Erziehung mit, für welche dieser sein Leben lang die innigste Dankbarkeit bezeugte. Mit richtigem Takte hatte der Vater den Sohn in dessen ersten Jahren unter die sorgfältigste Zucht und Ueberwachung der väterlichen Auctorität genommen, während er später damit nachließ und der wachsenden Selbständigkeit freieren Spielraum gestattete. Der alte Locke spricht sich selbst über sein Verfahren mit voller Klarheit in folgenden Worten aus (King, a. a. O. S. 1 f.): „Ich habe das als ein unverständiges und gefährliches Verfahren an manchen Vätern getadelt, daß sie gegen ihre Kinder sich sehr nachsichtig beweisen, so lange diese klein sind, dagegen, wenn diese zu reiferen Jahren kommen, sie in hohem Grade beschränken und ein zurückhaltenderes Verhalten gegen sie eintreten lassen, wodurch gewöhnlich ein schlechtes Einverständnis zwischen Vater und Sohn erzeugt wird, das nothwendig von üblen Folgen sein muß. Meiner Meinung nach würden Väter in der Regel besser thun, wenn sie zu ihren heranwachsenden Söhnen in ein vertraulicheres Verhältnis träten und in ihrem Benehmen gegen dieselben so viel Freiheit und Freundschaft walten ließen, als deren Alter und Temperament nur ertragen kann." Durch Pophams Verwendung wurde der junge L. in die Westminsterschule in London und von da 1652 als Mitglied des Christkirchcollegiums (Christchurch-college) auf die Universität Oxford aufgenommen. Obgleich L. von der althergebrachten einseitigen Beschränkung der Lehrobjecte und von dem pedantischen scholastischen Formalismus in dem dortigen Unterricht stets mit großer Geringschätzung spricht, so machte er dennoch nicht nur in seinen akademischen Studien so gute Fortschritte, daß er 1655 zum Baccalaureus und 1658 zum Magister Artium promovirt werden konnte, sondern es haben diese Studien doch gewiß auch zur Schulung seines Geistes mehr beigetragen, als er selbst zuzugestehen geneigt ist. Mit lebendigerem Interesse wandte er sich allerdings dem Studium von Des Cartes und den Naturwissenschaften zu, um hier nach Bacos Grundsatz statt der traditionellen Philosopheme über die Dinge vielmehr die Dinge selbst aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Insbesondere wurde ihm durch die Schwächlichkeit seiner eigenen körperlichen Constitution, welcher er in einem höchst regelmäßigen Leben stets die consequenteste Berücksichtigung widmete, das Studium der Medicin empfohlen; seinen in diesem Fache erworbenen Kenntnissen gibt der berühmte Thomas Sydenham das glänzendste Zeugniß, und es sind dieselben, obgleich nicht mit Rücksicht auf eine künftige Praxis gesammelt, doch für L.s Lebensgang von entschiedener Bedeutung gewesen.

In eine praktische Berufsthätigkeit trat L. zuerst ein, als er 1664 Sir Walter Vane*), den englischen Gesandten an den großen Kurfürsten während des ersten holländischen Krieges, nach Berlin, Cleve u. a. O. begleitete: die Berichte seiner Briefe über unser deutsches Volk und Vaterland aus dieser Zeit erinnern nicht selten an die engli-

*) So heißt der Name des Gesandten bei King a. a. O. S. 10, dem ich folge, weil auch L. selbst in seinen Briefen seinen Chef als „Sir Walter" bezeichnet, obgleich ich sonst, bei englischen und deutschen Biographen, den Namen überall Sir William Swan genannt finde.

scher Seefahrer über die Sitten und Gebräuche der Wilden auf den neuentdeckten Inseln der Südsee. Bereits im Februar 1665 nach England zurückgekehrt, lehnte L. verschiedene Anträge zu weiterer Verwendung in öffentlichen Diensten ab und lebte zu Oxford seinen Studien. Hier machte er durch einen Zufall die für ihn so folgenreiche Bekanntschaft mit Lord Ashley, dem nachherigen Earl of Shaftesbury. Der Lord hatte sich durch einen Sturz vom Pferde einen Absceß in der Brusthöhle zugezogen und Behufs einer vorzubereitenden Brunnenkur an Dr. Thomas in Oxford sich gewandt, der selbst damals abwesend, L. mit der Commission betraute. Lord Ashley fand an L. so großes Wohlgefallen, daß er diesen einlud, ihn erst in das Bad zu Sunninghill und dann als sein Gast nach London zu begleiten, und daß ein wahrhaft freundschaftliches Verhältnis zwischen beiden Männern entstand. Für L. war diese Bekanntschaft von der größten Wichtigkeit, da Ashleys Haus einer der Hauptsammelplätze war für die gesellschaftlichen und politischen Größen der Hauptstadt, unter welchen namentlich der frivole Herzog von Buckingham, Villiers, der Hauptrepräsentant der französirenden Bildung, und der treffliche Lord Halifax mit Lord Ashley in näherer Verbindung standen. Als einst in dessen Hause einige dieser Herrn nach der ersten Begrüßung zum Kartenspiel sich niedersetzten, zog L. sein Notizbuch hervor und begann mit großer Aufmerksamkeit zu schreiben. Nach dem Gegenstande seiner Notizen gefragt, antwortete er, er habe lange sich nach der Zeit gesehnt, wo er die Ehre haben solle, mit den größten Geistern seiner Zeit in Gesellschaft zu sein, und nun ihm diese Ehre zu Theil geworden sei, glaube er nichts besseres thun zu können, als den Inhalt ihrer Unterhaltung sorgfältig zu Papier zu bringen, und hiermit zeigte er ihnen den Ertrag, welche ihm ihr lediglich auf das Spiel bezügliches Gespräch seit ungefähr zwei Stunden geliefert hatte. Die Herrn legten lächelnd die Karten weg und benutzten ihre übrige Zeit more suitable to the rational character, wie der englische Berichterstatter sich ausdrückt. Von einer 1668 in Begleitung des Grafen und der Gräfin von Northumberland unternommenen und durch den Tod des Grafen bald unterbrochenen Reise nach Frankreich kehrte L. in das Haus seines Gönners, der unterdessen Schatzkanzler geworden war, nach London zurück, von wo er zur Fortsetzung seiner wissenschaftlichen Studien häufige Ausflüge nach Oxford machte. In London selbst beschäftigte ihn die Erziehung des damals ungefähr sechszehnjährigen ältesten Sohnes von Lord Ashley, dessen körperlicher Schwächlichkeit auch die medicinische Bildung seines Erziehers zu gute kommen sollte, wie denn auch bei der späteren Verheirathung des jungen Lords L.s Beirath wesentlich mitwirkte. Dieser hatte die Freude, noch den Sohn seines Zöglings, den ältesten von sieben Sprößlingen dieser Ehe, den berühmten Verfasser der „Characteristics“, erziehen zu helfen, welcher seinem Erzieher trotz einzelner scharfer Ausfälle gegen dessen philosophisches System stets ein dankbares Andenken bewahrte. Im Jahre 1668 war L. zum Mitglied der königlichen Gesellschaft (Royal society) ernannt worden, mit deren wenige Jahre zuvor vollzogenen Gründung sich die überschwänglichsten Hoffnungen für Förderung der Wissenschaften in England verbanden. Auf Anregung gelehrter und geistreicher Freunde, bei welchen L. im höchsten Ansehen stand, begann er 1670 seine eingehendere Beschäftigung mit der Theorie des menschlichen Erkennens, wurde aber der wissenschaftlichen Muße wieder entzogen, als Lord Ashley 1672 zum Grafen von Shaftesbury und Großkanzler, er selbst aber zum Secretary of the presentations of benefits ernannt wurde. Zwar legte Shaftesbury im folgenden Jahre schon das große Siegel wieder nieder, L. aber, einmal in die heftigen und aufregenden politischen Controversen jener Zeit verwickelt, kam so wenig zur Ruhe, daß er sich genöthigt sah, zur Herstellung seiner Gesundheit eine Reise in das südliche Frankreich zu unternehmen, wo er in Montpellier mit Herbert, dem nachherigen Earl of Pembrok, näher bekannt wurde, dem er später seinen „Essay on Human Understanding“ dedicirte. Im Jahre 1679 war Shaftesbury von dem Hofe wieder in Gnaden angenommen und zum Ministerpräsidenten ernannt worden. Er beeilte sich, L. von Paris, wohin dieser unter-

dessen übergesiedelt war, zurückzurufen. Aber die Gunst war von kurzer Dauer. Nach wenigen Monaten schon mußte der Graf der von Frankreich unterstützten katholisch-absolutistischen Partei weichen und zur Haft in den Tower wandern. Dem Todesurtheil, welches der fanatische Haß der Gegner über Russel, Sidney u. a. verhängte, entgieng er zwar durch die Gunst der in ihrer Majorität der Whigpartei angehörenden Jury, doch fand er es gerathen, weiteren Verfolgungen durch eine Reise nach Holland sich zu entziehen. Dorthin folgte ihm L. und blieb bis zu dem 1683 erfolgten Tode seines Gönners in dessen Umgebung, mußte aber auch den feindseligen Haß, mit welchem die Gegner diesen verfolgten, mittragen helfen.

Am nächsten lag der Versuch, L. seiner Mitgliedschaft an dem Christchurchcollegium und der damit verbundenen Rechte zu berauben. Auf die Notiz des englischen Ministerresidenten, daß L. im Haag bedenkliche Verbindung mit englischen Malcontenten unterhalte, schrieb der damalige Staatssecretär Sunderland an den Decan von Oxford, Bischof Fell, den bekannten Herausgeber einer der ersten kritischen Textesrecensionen des Neuen Testamentes, und forderte ihn unter Bezeugung des allerhöchsten Misvergnügens von Seiten Karls II. auf, Mittel und Wege zur Ausschließung L.s anzugeben. Dieser hatte 1674 auch als Baccalaureus der Medicin promovirt und war als solcher von der Verpflichtung dispensirt, in Oxford selbst sich aufzuhalten. Fell berichtete nun, daß das Collegium selbst gar nichts gravirendes gegen L. vorzubringen wisse, da er auch geflissentlichen Versuchen, ihm politisch verfängliche Aeußerungen abzulocken, jederzeit die äußerste Vorsicht entgegengesetzt habe; Fell giebt ihm das unter diesen Umständen höchst ehrenvolle Zeugniß: There is no man in the world so much master of taciturnity and passion. Diesemnach, schreibt der Bischof, gebe es einen doppelten Weg des Misliebigen sich zu entledigen. Entweder man lade ihn zur Verantwortung vor, und wenn er dann, wie zu erwarten, sich nicht stelle, so habe man ein Recht, ihn in contumaciam zur Ausschließung zu verurtheilen; wenn er sich aber stelle, so könne man versuchen, ob seine Londoner Verkläger vielleicht mehr gravirendes gegen ihn vorzubringen wüßten, als in Oxford bekannt sei. Oder, wenn dieses Verfahren zu precär und umständlich erscheine (if this method seems not effectual and speedy enough), so möge seine Majestät, als Erhalter und Visitor der Universität, nur L.s Entfernung direct befehlen; Decan und Capitel würden dann nicht ermangeln, den Befehl auszuführen. Dieser Befehl erfolgt denn auch, und darauf hin wurde L. am 16. November 1684 ausgeschlossen. Obgleich nun das Verfahren Fells, bei welchem L. sonst in hoher Achtung stand, nicht zu rechtfertigen ist, so ist es doch gewiß in hohem Grade zu entschuldigen in einer Zeit, wo die absolutistische Reaction mit brutaler Gewalt jede selbständige Opposition unterdrückte und mit dem Tode bedrohte. Dieser Gewalt hatte das Capitel erklärt sich beugen zu wollen und ihr zugleich die Verantwortung zugeschoben, und es ist nicht dem wahren Sachverhalte entsprechend, wenn Schärer (a. a. O. S. 15) behauptet: „Der fromme Decan beeilte sich mit seinen Kanonikern, der willkommenen Weisung nachzukommen." Nach Karls II. Tode (1685) machte William Penn König Jakob II. geneigt, das gegen L. ausgesprochene Urtheil auf dem Gnadenwege zurückzunehmen; dieser aber weigerte sich, die königliche Gnade anzurufen, da er kein Unrecht begangen habe. Auch gab in demselben Jahre das in Holland vorbereitete unglückliche Unternehmen des Herzogs von Monmouth gegen England den Feinden L.s neuen Grund zu seiner Verdächtigung, obgleich er mit dem Herzog durchaus in keiner nähern Verbindung stand und zu dessen Unternehmung nicht das geringste Zutrauen hatte. Die englische Regierung gieng so weit, von Holland neben der Auslieferung von 83 andern Engländern auch die von L. zu verlangen, gab aber dadurch einzelnen Männern und ganzen städtischen Magistraten nur Gelegenheit, ihre Hochachtung gegen den Verfolgten durch den Schutz zu bezeugen, welchen sie ihm angedeihen ließen. Bei alledem blieb Locken Muße genug, um seinen Aufenthalt in Holland für seine geistige Entwicklung und schriftstellerische Thätigkeit besonders fruchtbar werden zu lassen. Er kam mit den bedeutendsten

Gelehrten in Verbindung, unter welchen besonders die Arminianer Le Clerc und Limborch hervorzuheben sind. An letzteren richtete er seine während der Zeit, da er selbst als Geächteter sich in Verborgenheit halten mußte, verfaßte erste Epistola de Tolerantia ad clarissimum virum T. A. R. P. T. O. L. A. (d. i. Theologiae apud Remonstrantes professorem, tyrannidis osorem, Limburgium Amstelodamensem) scripta a P. A. P. O. I. L. A. (d. i. Pacis amico, persecutionis osore, Joanne Lockio Anglo). Le Clerc gab in seiner Bibliotheque universelle (Jan. 1688) eine französische Uebersetzung eines von L. selbst verfaßten Auszugs des 1687 vollendeten Essay on Human Understanding, welcher vollständig erst 1690 zu London erschien. L. selbst lieferte mehrere Beiträge zu Le Clercs Bibl. universelle.

Nachdem L. seit 1686 es wieder hatte wagen dürfen, aus seinem Versteck in Holland hervorzutreten, hatte er 1689 die Genugthuung, mit demselben Geschwader, welches die Prinzessin von Oranien ihrem bereits ein Jahr vorher in England gelandeten Gemahl, Wilhelm III., nachführte, in sein Vaterland zurückzukehren. Als politischer Schriftsteller hatte L. zuerst in dem Verfassungsentwurf sich versucht, welchen er für die Kolonie Carolina im Auftrage Shaftesburys ausgearbeitet hatte. An diesen nämlich hatten jene acht englischen Edelleute sich gewandt, welchen Karl II. 1665 den Landstrich zwischen dem 29. und 36.° N. B. an der Ostküste Amerikas verliehen hatte. Von den sehr idealistischen Grundsätzen, nach welchen er dort einen Musterstaat einzurichten gedachte (vgl. Andree, Nordamerika, S. 391), war L. durch reichere Lebenserfahrungen zurückgekommen, und er wurde jetzt der eigentliche Theoretiker der politischen Praxis, welche durch Wilhelm III. in England zur Herrschaft kam. In seinen „Two treatises on Government" (1689) vertheidigte er die Grundsätze der constitutionellen Monarchie gegen Robert Filmer, welcher in seiner Schrift „der Patriarch oder von der natürlichen Macht der Könige" mit wahrer Unverschämtheit Religion und Theologie zur Vertheidigung des extremsten Absolutismus misbraucht hatte. Auch seine 1695 veröffentlichte Abhandlung „The reasonableness of Christianity, as delivered in the Scriptures" diente durch das Bestreben, die confessionelle Differenz und die theologischen Streitigkeiten durch Zurückgehen auf die, als mit der Vernunft völlig übereinstimmend dargestellte, Lehre der heiligen Schrift aufzuheben, dem Wunsche des Königs, eine Versöhnung zwischen der Staatskirche und den Dissenters zu Stande zu bringen. Weniger durch diese Schrift, als durch die Berufungen auf den Essay on human understanding, womit Toland seinen plumpen Radicalismus in seiner Schrift „Christianity not mysterius" (1696) zu stützen suchte, wurde L. in Streitigkeiten mit dem gelehrten Bischof von Worcester, Stillingfleet verwickelt, in welchen er eifrig bemüht war, sich von dem Vorwurfe des Skepticismus zu reinigen und die volle Uebereinstimmung seiner Grundsätze mit denen des Christenthums darzuthun. Aus dem aufregenden Treiben der Hauptstadt rettete L. sich zur Pflege seiner Gesundheit von Zeit zu Zeit auf die Landsitze seiner Freunde und Verehrer. Einen solchen hatte er namentlich an Francis Masham zu Oates in Essex, und noch mehr an dessen Gattin, einer Tochter von Cudworth, eine warme Verehrerin, die ihren einzigen Sohn ganz nach L.s Methode erzog und so die praktische Probe auf seine 1693 publicirten „Some thoughts concerning education" machte. Obgleich Locken von seinen einflußreichen politischen Freunden die nach den Rücksichten auf seine Gesundheit zu treffende Wahl gelassen wurde zwischen verschiedenen bedeutenden Gesandtschaftsposten, so begnügte er sich doch mit der bescheidenen Stellung eines Commissioner of appeals. Die einträgliche Stelle eines Commissioner of trade and plantations, welche ihm 1695 übertragen wurde, gab er schon 1700 um seiner angegriffenen Gesundheit willen auf, und seine Gewissenhaftigkeit erlaubte ihm nicht, auf den Wunsch des Königs einzugehen, der, um ihn nur im öffentlichen Dienst zu erhalten, ihm die volleste Freiheit in Bezug auf seine amtlichen Verrichtungen gerne gestattet hätte.

Von 1700 an lebte L. ganz in Oates und zu der äußeren Ruhe, welche ihm der Aufenthalt bei der befreundeten Familie Masham gewährte, suchte er die innere Ruhe

in der Beschäftigung mit der heiligen Schrift, welcher er sich jetzt ausschließlich widmete, und deren Resultate uns zum Theil in den aus seinem Nachlasse veröffentlichten Paraphrasen der Briefe an die Römer, Korinther, Galater und Epheser vorliegen. Einen jungen Mann, der ihn nach dem sichersten Weg fragte, um zur Einsicht in das Wesen der christlichen Religion zu gelangen, verwies er auf das Studium der heiligen Schrift, insbesondere des Neuen Testamentes; denn sie habe Gott zum Verfasser, die Seligkeit zum Endzweck und Wahrheit ohne alle Beimischung von Irrthum zum Inhalt. Seit 1703 wurden seine asthmatischen Beschwerden heftiger. Wenige Monate vor seinem Tode empfieng er im häuslichen Kreise mit einigen Freunden das heilige Abendmahl. Am Tage seines Todes ließ er von Madame Masham aus den Psalmen sich vorlesen. Als er sein Ende nahen fühlte, bat er sie aufzuhören, und starb wenige Minuten nachher am 28. Oktober 1704. Seine Verehrerin schrieb an einen Freund: „Es wird von Interesse für Sie sein zu erfahren, daß die letzte Scene von Lockes Leben nicht weniger bewunderungswürdig war, als alles andere an ihm. Bis zu seinem Ende blieb er im vollen Besitz seiner geistigen Kräfte; aber die Krankheit, an welcher er starb, machte so stufenweise und sichtbare Fortschritte, daß gewiß wenig Menschen den Tod so deutlich herankommen sehen, als er. Dennoch war während dieser ganzen Zeit nicht die geringste Aenderung seiner Stimmung an ihm zu bemerken: immer liebreich, freundlich, mittheilend, bis zum letzten Tag, dachte er an alles, was seine Freunde angieng, und ließ keine passende Gelegenheit zu christlichem Zuspruch an alle die vorübergehen, welche um ihn waren. Kurz, sein Tod war, wie sein Leben, wahrhaft fromm und doch natürlich, unbefangen und unaffectirt, und die Zeit kann kein leuchtenderes Beispiel von Vernunft und Religion hervorbringen, als er es im Leben und Sterben gewesen ist."

Das theoretische System eines denkenden Mannes kann nur im Zusammenhang mit seinem Leben richtig verstanden und gewürdigt werden. Sein Leben erst zeigt uns, warum sein Denken gerade diesem oder jenem Gebiete des Erkennens sich zugewandt hat; die Bekanntschaft mit Zeitansichten, in Bezug auf welche die Grundsätze des Systems hervorgetreten sind, lehren uns Behauptungen, die infolge des Gegensatzes zu einseitig hervorgehoben oder zu stark ausgedrückt worden sind, auf das rechte Maß zurückführen, und da das System nur den geistigen Inhalt, welcher in einer Persönlichkeit unmittelbar lebt, zu begrifflicher Klarheit zu vermitteln sucht, ein Bestreben, dessen Ziel von keinem vollständig erreicht wird, so tritt das Leben eines Mannes, welcher in seinem System doch eigentlich nur die Klarheit über sein eignes inneres Leben sucht, auch für uns seinem System ergänzend, erläuternd und berichtigend zur Seite. Diese allgemeinen Sätze leiden auf die pädagogischen Theoretiker in ganz besonderem Grade Anwendung, und darum haben wir auch für die nunmehr zu gebende Darlegung der pädagogischen Ansichten L.s durch eine ausführlichere und auf authentische Nachrichten gestützte Erzählung seiner Lebensschicksale und seiner Lebensführung die feste Grundlage zu finden gesucht. Während nun aber bei gar manchen epochemachenden Pädagogen ihre Theorie die Tendenz zu haben scheint, dem heranwachsenden Geschlechte die bessere Erziehung zu verschaffen, welche sie selbst haben entbehren müssen, und während ihr eignes Leben mit ihrer Theorie häufig sehr wenig im Einklange sich befindet und dadurch gegen die Forderungen derselben einigermaßen mistrauisch macht, theoretisirt dagegen L. in der That nur was er als Zögling und Erzieher erfahren und versucht und in seiner gesammten Lebensthätigkeit erstrebt hat. Namentlich findet zwischen ihm und Rousseau bei aller Uebereinstimmung in einzelnen Ansichten ein sehr bestimmter Unterschied statt. Während Rousseau infolge der Eigenthümlichkeit seines Temperaments und der Mängel seiner eigenen Erziehung von den wechselnden Winden des Lebens ohne rechten inneren Widerstand hin- und her geworfen wurde und für das, was er praktisch nicht erreichen konnte, durch um so extremere theoretische Behauptungen sich schadlos hielt, blieb L., welcher die Hinrichtung Karls I., die Jahre der Republik, die Zeit der katholisirenden und absolutistischen Restauration und die Reform unter Wil-

helm III. erlebte, unter allen diesen Stürmen in männlicher Besonnenheit immer sich selbst gleich, der Umgang mit den Großen machte ihn weder eitel, noch servil — er wußte der reichbegüterten Aristokratie die Anerkennung seiner geistigen Güter als ebenbürtiger abzudringen — und andererseits erbitterten ihn auch die Verfolgungen nicht, welche er zu erdulden hatte: unablässig war sein Streben darauf gerichtet, seine Kräfte zum Besten seines Vaterlandes und der Menschheit zu verwenden. Während Rousseau in seinem Contract social und Emile der politischen und pädagogischen Revolution ihren Codex geschrieben hat, ohne jedoch in dem Lande, für welches er zunächst schrieb, in beiden Beziehungen stets wiederkehrende Rückfälle aus der Willkür der Freiheit in die Willkür der Herrschaft verhindern zu können, zeigt sich L. überall als der Mann der besonnen und ohne Lärm, aber sicherer ihrem Ziele entgegengehenden Reform. Obgleich er gegenüber dem Misbrauch, welchen man mit der Lehre von den angeborenen Ideen zu Gunsten einer das Reich der Natur und des Geistes willkürlich construirenden Speculation getrieben hatte, an seinen großen Landsmann Baco sich anschließend, auf inductivem Wege von den in der Seele thatsächlich liegenden einzelnen Erfahrungen ausgieng, obgleich er also Empiriker und Sensualist war, so war er doch kein Materialist, sondern hielt mit anerkennenswerther Inconsequenz an der Selbständigkeit des Geistes und an dessen Verbindung mit dem Uebersinnlichen als an Thatsachen des Bewußtseins fest*); obgleich sein Gegensatz gegen einen die lebendige Kraft der Religion verhüllenden und hemmenden theologischen Dogmatismus ihn in eine rationalisirende Vernunftreligion zu weit hineintrieb, so bewahrte er doch nicht allein stets eine lebendige Religiosität, sondern er wurde auch gegen Ende seines Lebens in den Tiefen des positiven Christenthums mehr und mehr wieder heimisch; und obgleich er gegen die Anmaßungen eines selbstsüchtigen Absolutismus die Rechte des Volkes mit eben so viel Standhaftigkeit als Klarheit vertrat, so fanden doch auch die berechtigten Ansprüche der Krone an ihm einen energischen und überzeugungsvollen Vertheidiger. Dabei blieb er, von jeder eiteln Rechthaberei frei, der Berichtigung seiner Ansichten stets zugänglich: literarischer Ruhm war nicht die Palme, wonach er rang, und seine sämmtlichen Schriften sind recht eigentlich Gelegenheitsschriften, durch besondere Anlässe, welche sein Streben sich nützlich zu machen anregten, hervorgerufen und großentheils der Oeffentlichkeit nur auf dringendes Bitten seiner Freunde übergeben.

Dies gilt ganz besonders von seinen „Some thoughts concerning education.“ L.s praktisches Interesse für die Erziehung wurde, wie bereits bemerkt, durch sein Verhältnis zu Shaftesbury erweckt. Aus der Rücksicht auf seine eigene und seines Zöglings, des jungen Shaftesbury, schwächliche Constitution erklärt sich die besonders starke Betonung der leiblichen Gesundheitspflege. Durch die Erfahrungen einerseits, welche er selbst in Bezug auf die mechanische, äußerliche Zucht in der Westminsterschule wie in Oxford gemacht hatte, und andererseits durch die ihm gestellte Aufgabe, einen jungen Gentleman zu erziehen, erklärt es sich, daß er mit besonderem Nachdruck einer die individuelle Anlage und Neigung des Zöglings berücksichtigenden eigentlichen Erziehung das Wort redet und der Privaterziehung vor der öffentlichen Schule entschieden den Vorzug giebt. Aus seiner Abneigung endlich gegen den in den englischen Schulen herrschenden abstracten Formalismus des Unterrichtes, sowie wiederum aus seiner besonderen pädagogischen Aufgabe geht die vorzugsweise Werthlegung auf solche Unterrichtsgegenstände hervor, welche auf das praktische Leben unmittelbare Anwendung gestatten. Von seinen Vorgängern hatte, wie Baco auf seine Erkenntnistheorie, so Montaigne auf seine pädagogischen Ansichten Einfluß geübt, den er auch ausdrücklich anführt (§ 91), von welchem er aber an einer anderen Stelle (aus seinem Tagebuche,

*) Ueber L.s Erkenntnistheorie ist besonders zu vergleichen: Hartenstein. Lockes Lehre von der menschlichen Erkenntnis in Vergleich mit Leibnitz Theorie derselben. Abhandl. der phil.-hist. Classe der Königl. Sächs. Gesellschaft der Wissenschaft. IV, Nr. 11. 1861.

bei King, S. 159), sehr gut und durch den stillschweigenden Gegensatz zugleich sich selbst charakterisirend, urtheilt: „Montaigne versteht durch eine Art angenehmer Nachlässigkeit, die auf eigenthümliche Weise gut ausgedrückt ist, ohne eigentliche Gründe zu überreden. Seine Essays sind ein Gewebe von starken Behauptungen, Sentenzen, Bruchstücken aus Dichtern, die er so zusammensetzt, daß sie auf den Leser einen ungewöhnlich starken Eindruck machen. Er beweist nicht, sondern ergötzt sich selbst und gefällt andern, voll von Stolz und Eitelkeit." Die pädagogischen Principien und Anweisungen, welche L. gelegentlich aufzeichnete, haben verschiedenen ihm befreundeten Familien, z. B. der von Molineux und von Masham gedient. In der Gestalt, in welcher sie im Jahre 1693 endlich veröffentlicht wurden, sind sie bereits am 7. März 1690 seinem Freunde Edward Clarke dedicirt. Charakteristisch für Entstehung und Haltung des Ganzen beginnt die Zuschrift: „Diese Gedanken über Erziehung, welche nun in die Welt hinausgehen sollen, gehören mit gutem Recht Ihnen an, da sie vor einigen Jahren für Sie niedergeschrieben worden sind und nichts anderes sind, als was Sie in meinen Briefen bereits besitzen." Nur die Folge der Mittheilungen und den vertraulicheren Briefstil habe er etwas abgeändert. Doch verräth das Buch auch in seiner jetzigen Gestalt noch hinlänglich die Art seiner Entstehung. Eine eigentlich wissenschaftliche Anordnung ist weder angedeutet, noch vorhanden. Die Ueberschriften, wodurch es bei Campe in 24 Abschnitte zerlegt ist, fehlen im Original und in den 217 §§, durch welche das Ganze verläuft, kommt der Verfasser manchmal an verschiedenen Orten auf dieselben Gegenstände zurück. Doch kann man im allgemeinen 3 Haupttheile unterscheiden. Der erste (§ 1—30) handelt von der Erziehung zu leiblicher Gesundheit, der zweite (§ 31—133) von den Erziehungsmitteln, durch welche der Zögling seinen Willen dem des Erziehers unterordnen lernt, und der dritte (§ 134—217) von den durch die Erziehung zu erzielenden Resultaten und insbesondere dem Unterrichte. An diese Eintheilung schließt die folgende Uebersicht des Inhaltes sich an.*)

L. beginnt mit den Worten: „Eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe — das ist eine zwar kurze, aber vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt," und motivirt dann mit Hinweisung auf seine medicinischen Studien, daß er zuerst und ausführlicher, als gewöhnlich, von der leiblichen Gesundheit handelt. Doch will er nicht dem Arzte ins Handwerk pfuschen, vielmehr durch seine Rathschläge dem vorbeugen, daß ärztliche Hülfe überhaupt nöthig werde, und die Warnung vor Aerzten und Arzneien (§ 29) nimmt eine Hauptstelle in seinen sanitätischen Regeln ein. Im allgemeinen glaubt er seine Vorschriften dem Publicum, welchem sie zunächst und vorzugsweise gelten, in die kurze Regel zusammenfassen zu können, „daß Leute aus den höheren Ständen mit ihren Kindern ebenso verfahren sollten, wie unsere ehrsamen Pächter und wohlhabenden Landleute mit den ihrigen." Im einzelnen wird dann zuerst die Abhärtung des Körpers gegen die Einflüsse der wechselnden Witterung besprochen, besonders die Abhärtung des Kopfes, der ohne Bedeckung bleiben, und der Füße, die in leichten, das Wasser durchlassenden Schuhen getragen werden sollen. Gegen L.s Bevorzugung der vegetabilischen Nahrung vor der animalischen würde die neuere Physiologie der Nahrungsmittel vieles einzuwenden haben, weniger gegen die des Kernobstes vor dem Steinobst, und daß er mit dem letzteren auch die Weintrauben verpönt, wird man „auf Schlesiens Bergen" vielleicht begreifen, aber auch

*) Bald nach der Veröffentlichung des Buchs erschien die mit Anmerkungen begleitete und öfter aufgelegte französische Uebersetzung von Coste. Eine deutsche Uebersetzung verfaßte Ouvrier, mit welcher fast gleichzeitig die von Rudolphi erschien (1787, im 9. Bande des Campeschen Revisionswerkes, mit Anmerkungen von Campe, Gedike, Resewitz, Trapp u. a.) Ich citire oben nach den §§. die im Original und in der Uebersetzung des Revisionswerkes sich gleich bleiben. Das Original liegt mir in der 14. Ausg. London 1772 vor, auch ist es jetzt in der Tauchnitz'schen Sammlung englischer Autoren abgedruckt in dem Bändchen: Five centuries of English Language and Literatur. Die Dedication an Clarke fehlt in der Uebersetzung Rudolphis.

der Rheinländer dem Engländer zu gute halten können. L.s Dringen auf möglichste Einfachheit im Essen und Trinken und namentlich darauf, daß in der Zwischenzeit zwischen den täglichen drei Hauptmahlzeiten den Kindern nur Brod gegeben werde, verdient alle Anerkennung, wie diese seine Warnung vor zu weichen und warmen Betten glücklicherweise auch in Deutschland mehr und mehr gefunden hat. In seiner Verwerfung zu warmer und enger Kleidung hat L. auch bereits den fruchtlosen Kampf gegen die Schnürbrüste eröffnet. Ausführlicher aber, als dieses alles, bespricht er den unschätzbaren Werth eines regelmäßigen Stuhlganges (§ 23—28), welchen er durch consequente Uebung und eine Art von Stuhlgymnastik auch der widerstrebenden Natur glaubt abgewinnen zu können, und die Summe seiner diätetischen Vorschriften zieht er schließlich selbst in folgenden „wenigen und leicht zu beobachtenden Regeln": „Freie Luft, Leibesübung und Schlaf im gehörigen Maße. Einfache Diät, keinen Wein oder andere starke Getränke, und wenig oder gar keine Arzeneien. Nicht zu warme und zu enge Kleider; vornehmlich Kopf und Füße kalt gehalten und die Füße fleißig zu kaltem Wasser gewöhnt und der Nässe ausgesetzt." Wenn L.s Gesundheitsregeln hin und wieder an die pedantische Gesundheitspflege des Staatshämorrhoidarius oder vielmehr des alten Junggesellen erinnern, als welcher er ja gestorben ist, so ist er doch zugleich Engländer genug, um neben der Erhaltung der Gesundheit auch der Uebung der Kraft und Gewandtheit des Leibes die gebührende Werthschätzung zu Theil werden zu lassen: der schon in diesem ersten Abschnitte vorkommenden Empfehlung des Schwimmens (§ 8), fügt der zweite und dritte die des Tanzens, jedoch nur als eines Mittels zur Beförderung der Gewandtheit und des äußeren Anstandes (§ 67 und 196), die des Reitens (§ 198) und des Fechtens (§ 199) bei.

Bei weitem der wichtigste ist der zweite Abschnitt. Wie dieser für die Zeitgenossen des Verfassers am meisten neues enthielt, so enthält er trotz des sichtenden und klärenden Einflusses der Zeit, auch für uns noch viel beherzigenswerthes und manches, was trotz der fortgeschrittenen pädagogischen Erkenntnis noch nicht genug beherzigt ist. Seine eigentliche Absicht ist gegen die „gewöhnliche sehr kurze und bequeme Züchtigungsmethode" gerichtet, welche, um den Willen des Zöglings dem des Erziehers zu unterwerfen, kein anderes Mittel kennt, als die Ruthe, „das unschicklichste was gebraucht werden kann" (§ 7). Daß nun L. statt dessen keineswegs räth, dem natürlichen Gelüsten des Kindes zu schmeicheln, beweist sein diesen Abschnitt begründender Satz (§ 33): „Die Stärke des Körpers besteht hauptsächlich darin, daß er fähig ist, Beschwerden zu ertragen; ebenso die Stärke der Seele. Und das große Principium und die Grundlage aller Tugend und alles Verdienstes besteht in dem Vermögen, sich selbst seine Wünsche zu versagen, seinen Neigungen entgegen zu handeln und bloß dem zu folgen, was die Vernunft als das Beste erkennt, wenn auch die Begierde sich anderswohin neigt." Von der von Natur vollkommen guten Kinderseele in Rousseauschem Sinne weiß L. nichts, ist sich vielmehr bewußt, daß von der mit jenem Satze geforderten Gemüthsverfassung „die sich selbst überlassene Natur nichts weiß" (§ 45). Nur dagegen erklärt er sich, daß zur Unterordnung des natürlichen Eigenwillens des Kindes unter das höhere Gesetz äußerliche Züchtigung das geeignete Mittel sei, und zwar nicht bloß weil dadurch den Kindern die Pflicht, zu deren Erfüllung sie angetrieben werden sollen, vielmehr verleidet, die Frische ihres Strebens ertödtet und ein feiger und sklavischer Sinn in ihnen erzeugt wird, sondern mit einer Tiefe der Auffassung, in welcher L. erst an Schleiermacher einen Nachfolger gefunden hat, weist er nach, daß durch die körperliche Züchtigung nicht die Vernunft oder die Uebereinstimmung des Gewissens mit dem Willen Gottes, sondern gerade die sinnliche Lust oder Unlust, welche dem höheren Gesetze unterworfen werden soll, zum Motiv der Handlung gemacht werde (§ 48). Wenn man nun mit diesen Ansichten sich gerne einverstanden erklären konnte, um so mehr, da L. in besonderen

Fällen die körperliche Züchtigung doch für zulässig hielt (§ 83); so hat dagegen das Mittel, welches er in der Regel an deren Stelle gesetzt wissen wollte, in hohem Grade Bedenken erregt. Als solches hat L. die richtige Benutzung der natürlichen Empfänglichkeit des Kindes für Ehre und Schande, Lob und Tadel bezeichnet, und bekanntlich hat namentlich K. v. Raumer (Geschichte der Pädagogik II, 117 f.) dieses Motiv als das unkindlichste und unchristlichste bezeichnet und L.s Ansicht mit der jesuitischen Lehre zusammengestellt: „Wer die Aemulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das bewährteste Hülfsmittel im Lehramte." Mag nun aber auch L. durch den Rath, körperliche Züchtigungen lieber durch Bediente ertheilen zu lassen (§ 83), an die eben so kluge als herzlose Vorsicht der Gesellschaft Jesu erinnern: die Art, wie er die Benutzung der natürlichen Ehrliebe empfiehlt, erscheint bei näherer Betrachtung von der misbräuchlichen Reizung des Ehrgeizes, worin die Jesuiten das eigentliche Geheimnis der Erziehungskunst erkannten, vollkommen verschieden. Allerdings sagt L. (§ 56): „Könnt ihr die Kinder dahin bringen, daß sie bei euch in Ansehen (credit) stehen wollen und daß sie eure Misbilligung und euren Unwillen (shame and disgrace) fürchten, so habt ihr eine echte Triebfeder in ihre Seele gelegt, welche beständig wirksam sein und sie auf den rechten Weg leiten wird," und seiner Meinung nach besteht darin das große Geheimnis der Erziehungskunst. Aber er redet nicht von lob- und lohnsüchtiger Ambition und noch weniger von eifersüchtiger und neidischer Aemulation, sondern nur von dem Trachten nach Reputation redet er (§ 58. 61). Er macht darauf aufmerksam, daß es Kindern Freude macht, sich von andern geachtet und geschätzt zu wissen, zumal von ihren Eltern und überhaupt solchen, von welchen sie abhängen (§ 57). Er hebt ausdrücklich hervor, daß die natürliche Ehrliebe der Kinder, nicht ohne Rücksicht auf die intellectuelle und moralische Beschaffenheit desjenigen auszubilden sei, von welchem die Ehrerweisung ausgeht, und daß z. B. durch Liebkosungen und Schmeicheleien thörichter und schlechter Dienstboten der heilsame Eindruck des züchtigenden elterlichen Ernstes leicht wieder vernichtet werde. Er gesteht zu, daß das Bestimmtwerden des Kindes durch Beifall und Misfallen seiner Erzieher noch nicht die vollkommenste Triebfeder und den vollkommen richtigen Maßstab seines Handelns abgebe, denn dieser bestehe vielmehr in der Uebereinstimmung mit dem Willen Gottes und mit dem Lichte, welches dieser uns in die Seele gegeben. Wohl aber behauptet er, daß diesem Zeugnisse des eigenen Bewußtseins, das „Zeugnis, welches die Vernunft anderer Menschen von dem Werth und Verdienst einer Handlung ablegt," nahe komme, und daher sei es „so lang ein schicklicher Führer und eine Aufmunterung für Kinder, bis diese reif genug sind, für sich selbst zu urtheilen und Recht und Unrecht zu unterscheiden" (§ 61). Und alle diese Grundsätze dürften doch wohl vollkommen unbedenklich sein, mag auch L. in ihrer Anwendung im einzelnen manchmal zu viel künsteln. Wenn es in der Natur der Sache liegt, daß die Eltern dem Kinde eine Auctorität sind, daß es von den Eltern das höhere Gesetz, wonach es sich zu richten hat, empfängt, ja daß es in den Eltern und Erziehern die nächsten Repräsentanten dieses Gesetzes erblickt, so kann ihm der Beifall derselben unmöglich gleichgültig sein, denn er giebt seinem noch unreifen und unselbständigen eigenen Urtheil die Garantie, daß es seiner Aufgabe näher gekommen ist. Und eben darum ist die Einwirkung des Beifalls oder Misfallens der Erzieher, recht verstanden, gerade ein durchaus kindliches Motiv, und unchristlich ist es auch nicht, denn aus dem Gebote: „Du sollst Vater und Mutter ehren" folgt nothwendig, daß dem Kind eine Bestätigung seiner Uebereinstimmung mit dem Sinn und Willen der ehrwürdigen Eltern und Erzieher von dem höchsten Werthe sein muß. (L. handelt von Belohnungen und Strafen zuerst § 43—63 und kommt dann § 72—88 nochmals darauf zurück.)

Ein wirklich pädagogischer Einfluß aber ist von einer jeden Bestrafung oder Belohnung nur dann zu erwarten, wenn vor allem das richtige innere Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling hergestellt ist. Darum beginnt L. seine Rathschläge in Bezug

auf die pädagogische Seelenleitung mit der Forderung, daß der Erzieher dem Zögling eine Auctorität werde (§ 31—42). Bei aller Polemik gegen äußerliche Zucht will er keineswegs, daß der Erzieher sich zu dem Kinde herabbücke, um mit diesem kindisch zu werden, sondern daß das Kind seine natürliche Abhängigkeit von dem Erzieher und den Erwachsenen überhaupt empfinde, um so allmählich selbst zur Mündigkeit heranzureifen. Mit vollem Rechte hebt er in dieser Rücksicht die hohe Wichtigkeit gerade der ersten Kinderjahre hervor. Statt daß die Eltern zuerst in dem ungezügelten Eigenwillen des Kindes alle Keime des Bösen sich entwickeln lassen und dann mit Strenge zu spät und vergeblich zu erreichen suchen, was früher der consequenten Leitung ernster Milde leicht würde gelungen sein, sollten sie vielmehr in der Zeit, da das kindliche Gemüth noch weich und lenksam ist, ihren Einfluß begründen, um dann den reifenden Geist mehr und mehr zu selbständiger Bewegung zu entlassen. Man sieht, L. theoretisirt hier, was, wie wir oben sahen, sein eigener Vater praktisch an ihm geübt hatte. Wie er ferner lieber den Diätetiker macht, der Erkrankung verhütet, als den Arzt, der die wirklich eingetretene Krankheit curirt; so empfiehlt er auch, statt bei der Bestrafung vorgekommener Vergehen sich zu beruhigen, vielmehr die Nothwendigkeit der Bestrafung zu vermeiden dadurch, daß man die Regeln, deren Erfüllung man von dem Kinde verlangt, auf die rechte Weise ertheilt, und dieses in seiner Pflichterfüllung durch Ueberwachung, Anleitung und Uebung unterstützt (§ 64 bis 66, 70 und 71). „Gebt eurem Sohn so wenig Regeln, als möglich, und wenn eins sein soll, lieber zu wenig, als zu viel. Denn wenn ihr ihn mit einer Menge von Regeln belastet, so entsteht daraus von folgenden beiden Dingen nothwendig eins: entweder ihr müßt ihn oft strafen, und die öftere Wiederholung der Strafe hat schlimme Folgen, oder ihr müßt die Uebertretung dieser Regeln oft ungestraft hingehen lassen, und dadurch werden sie unbedeutend und verächtlich und euer Ansehen wird geschwächt. Macht wenig Gesetze, aber wenn sie einmal gemacht sind, so seht darauf, daß sie beobachtet werden (§ 65).“ Und dazu ist das wirksamste Mittel das eigene gute Beispiel der Erzieher (§ 71, 82), welches sie des häufigen Strafens nicht bloß, sondern auch des häßlichen Zankens (§ 77) überhebt, womit der nachlässige Erzieher eigentlich nur das eigene böse Gewissen übertäuben möchte. Wird nun auf solche Weise der Zögling nicht sowohl durch äußeren Zwang, als durch innere Nothwendigkeit, gewöhnt, durch die Auctorität des Erziehers sich bestimmen zu lassen, so ist bei zunehmender Reife erforderlich, daß er je mehr und mehr sich selbst eine Auctorität werde, indem er das Gesetz, welches ihm als ein äußeres gegenüberstand, in den eigenen Willen aufnimmt. Und dazu ist das dienliche Mittel, daß er als vernünftiger Mensch behandelt, zu selbständiger Erwägung der Gründe seiner Pflichten angeleitet werde. Das ist das von L. empfohlene Räsonniren (reasoning) mit den Kindern, das also, im rechten Zusammenhang betrachtet, auch nicht so schlimm gemeint ist, wie Rousseau es auffaßte, der sich darüber lustig machen will, daß L. den Zögling, als einen vernünftigen Menschen voraussetze, während doch das letzte Ziel der Erziehung erst sei, einen vernünftigen Menschen zu bilden; noch nimmt L. an dem Irrthum mancher Philanthropisten Theil, daß der Zögling, wenn er das Rechte nur erst erkannt habe, es nothwendig auch thun müsse.

Durch eine solche Zucht wird die Natur des Kindes, welche, sich selbst überlassen, von selbstverläugnender Befolgung allgemeiner Gesetze nichts weiß, unter eine höhere Ordnung gestellt, und werden die Ausbrüche ihres rohen und willkürlichen selbstsüchtigen Gelüstes vermieden, welche eine verkehrte Erziehung nur zu häufig selbst erst hervorruft (§ 34—37). Der plumpe Körper empfängt Gewandtheit und in gesitteter Umgebung bildet der Sinn für äußern Anstand sich aus (§ 67—69). Die sinnliche Begehrlichkeit, welche ihre unberechtigten Ansprüche in roher Weise äußert, verschwindet, und das Kind lernt auf das, was ihm nicht zukommt, verzichten, dafür aber das seinem Alter und seinen Kräften entsprechende Besitzthum

richtig gebrauchen (§ 103 — 107). Auch davor hütet sich ein weiser Erzieher, daß er nicht durch Ueberhäufung mit Spielzeug eine müßige und bald durch nichts mehr zu befriedigende Habgier des Kindes weckt, sondern er leitet dieses an, das wenige, was er ihm giebt, richtig zu gebrauchen, wo möglich selbst es sich zu bereiten (§ 130). Die dem natürlichen Eigenwillen verbundene Rücksichtslosigkeit, ja Grausamkeit gegen andere, weicht der Billigkeit, dem gerne von dem Seinigen mittheilenden Mitgefühl (§ 110. 116. 117). Die den meisten Kindern natürliche Neugierde wird in wirkliche Wißbegierde verwandelt, die Stumpfheit anderer zu lebendigem Interesse erweckt (§ 108. 109. 118—129). Der Lüge wird durch zutrauensvolle Behandlung vorgebeugt, und durch ernste Ahndung dennoch vorkommender Unwahrheiten die Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit befördert (§ 131 und 132). Der natürliche Thätigkeitstrieb des Kindes wird durch nützliche Beschäftigung richtig geleitet, durch gehörige Abwechslung in den Beschäftigungen, die zugleich die beste Erholung ist, wach erhalten, und auf das Bewußtsein, daß man das Rechte will, der wahre Muth gegründet, der eben so weit entfernt ist von Tollkühnheit, als von feigem Nachlassen von einer pflichtmäßigen Thätigkeit um der sich entgegenstellenden Hindernisse willen (§ 109. 115). Und bei alle diesem ist die Individualität des Kindes zu berücksichtigen. „Vermöge der angezeigten Methode (die sich nämlich nicht mit Ertheilung von Vorschriften begnügt, sondern das Kind durch Ueberwachung, Unterstützung und Uebung zu pflichtmäßigem Handeln anleitet), werden wir auch sehen, ob das, was man von dem Kinde verlangt, in der Sphäre seiner Kräfte liegt und seinem eigenthümlichen Genius und der Sphäre seiner Kräfte angemessen ist: denn auch darauf muß man in der guten Erziehung Rücksicht nehmen. Wir müssen nicht hoffen, die besonderen Eigenschaften eines Kindes ganz und gar umzuschaffen, weder aus dem muntern und lebhaften ein ernstes und nachdenkendes, noch aus dem ernsthafteren ein lustiges machen zu können, ohne sie zu verderben. Gott hat jeder Menschenseele ein eigenthümliches Gepräge eingedrückt; es kann daran, sowie an der Figur des Körpers, hie und da etwas anders gemodelt werden, aber schwerlich wird der Stempel selbst getilgt und ein anderer an dessen Stelle gesetzt werden können." Vernachlässigt die Erziehung diese individuelle Eigenthümlichkeit, so bringt sie statt wirklicher Bildung und natürlicher Liebenswürdigkeit widerliche Affectation hervor (§ 66).

Die Forderung an den Erzieher, daß er überall an die natürliche Anlage des Zöglings anknüpfe und dessen Individualität entwickle, legte es Locken nahe, das Verhältnis als das wünschenswertheste und eigentlich normale zu betrachten, in welchem der Erzieher dem einzelnen Zögling vollständig sich widmet, der Hofmeistererziehung vor der Schulerziehung entschieden den Vorzug zu geben, umsomehr da seine persönlichen Erfahrungen ihn den öffentlichen Schulen abgeneigt gemacht hatten und seine eigene pädagogische Thätigkeit auf einzelne Sprößlinge vornehmer Familien sich bezog. Den naheliegenden Einwand, daß für das praktische Leben, auf welches ja sein letztes Absehen beständig gerichtet war, die öffentliche Schule doch eine bessere Vorbereitung bieten müsse, als die Beschränkung im elterlichen Hause, übersah er nicht. „Wenn sie in gänzlicher Unkenntnis dessen, was die Welt eigentlich ist, auferzogen werden und nun bei ihrem eigenen Eintritt in dieselbe finden, daß sie ganz etwas anders sei, als wofür sie dem empfangnen Unterrichte zufolge sie halten mußten; so lassen sie sich leicht durch Erzieher von einer andern Art, dergleichen ihnen sicher nicht entstehen werden, bereden, daß die Zucht, unter welcher man sie gehalten, und die Predigten, welche sie aushalten müssen, nichts weiter gewesen, als der Schlendrian der Erziehung und die Fesseln der Kindheit, und daß die einem Erwachsenen zuständige Freiheit darin bestehe, daß er sich den vollen Genuß alles dessen erlaube, was ihm bis dahin verboten gewesen. Solche Leute zeigen dem jungen Neuling, wie die Welt von angesehenen glänzenden Beispielen der Art voll ist, und sogleich sind seine Augen geblendet. Der junge Herr ist bereit zu zeigen, daß er ein Mann sei, so gut als andere Helden seines

Alters; er überläßt sich daher allen den Unordnungen, die er bei den Ausschweifendsten unter ihnen antrifft, hofft sich Credit und das Ansehen eines Mannes zu erwerben, indem er die Bescheidenheit und Enthaltsamkeit, in welcher er bis dahin gelebt, unter die Füße tritt, und hält es für Tapferkeit, gerade zu gegen alle die Tugendregeln zu verstoßen, die sein Erzieher ihm gegeben (§ 96). Dem allem aber will nun L. dadurch vorbeugen, daß er empfiehlt, einen Hofmeister von höchster Vortrefflichkeit zu wählen, der mit der gehörigen wissenschaftlichen Bildung und Charaktertüchtigkeit auch eine Weltkenntnis verbindet, die ihn in den Stand setzt, seinen Zögling mit den ihm drohenden Gefahren zum voraus stufenweise bekannt zu machen. Abgesehen also davon, daß verhältnismäßig nur sehr wenige Eltern im Stande sein werden, ihren Kindern überhaupt einen Hofmeister zu halten, beruht alles, was er zur Empfehlung einer ausschließlich häuslichen Erziehung sagt, auf der Voraussetzung, daß das kaum erreichbare Ideal eines Hofmeisters in der That verwirklicht sei. Und daneben malt er die Schulerziehung so völlig ins Schwarze, daß er die Vorzüge, welche sie auch vor der besten häuslichen Erziehung, wenigstens für Knaben, voraus hat, ganz übersieht, übersieht, daß die geselligen Tugenden, auf welche er doch so großen Werth legt, nur in der weitern Gemeinschaft mit solchen, die dem Zöglinge ferner stehen, recht begründet und geübt werden können, ja daß selbst die Individualität nur in der freieren Berührung mit anderen auf gleicher Stufe des Alters und der geistigen Entwicklung stehenden Individuen gehörig sich entfalten kann, während sie unter der alleinigen Einwirkung der überlegenen Persönlichkeiten der Eltern und Erzieher dazu nicht kommt. In dieser einseitigen Bevorzugung der Hofmeistererziehung besteht die Hauptschwäche der Lockeschen Rathschläge, und er hat damit, obwohl er der Pflichten des Zöglings gegen die Gesellschaft stets eingedenk bleibt, doch der egoistischen Isolirung desselben, in welcher später Rousseau über dem Rechte des Zöglings die Rechte der Gesellschaft an diesen völlig übersah, wesentlich Vorschub geleistet (§ 70. 71. 82—94).

In einem abschließenden § leitet L. von diesen „Gedanken über die Erziehung eines jungen Mannes im allgemeinen“ zu „einer umständlicheren Betrachtung der verschiedenen Zweige des Erziehungsgeschäftes“ über (§ 133). Er leitet diese ein mit der Bemerkung (§ 134. 135. 136.): „Was jeder gesittete Mann, der für die Erziehung seines Sohnes einige Sorge trägt, ihm außer dem Erbgute an baarem Vermögen zu hinterlassen wünscht, ist, glaube ich, in folgenden vier Stücken enthalten: in Tugend (virtue), Klugheit (wisdom), Lebensart (breeding) und Kenntnissen (learning) . . . Ich setze die Tugend oben an, als die erste und unentbehrlichste unter den Eigenschaften eines Menschen oder eines gebildeten Mannes, weil sie unumgänglich nothwendig ist, ihm Achtung und Liebe anderer und Zufriedenheit mit sich selbst zu erwerben. Ohne sie wird er weder in dieser noch in der andern Welt jemals glücklich sein. Um hierzu den Grund zu legen, muß man seiner Seele zeitig einen richtigen Begriff von Gott beibringen als dem unabhängigen höchsten Wesen, dem Urheber und Schöpfer aller Dinge, der uns liebt, und von dem wir alles, was wir haben, und alles, was uns gutes widerfährt, empfangen. Als eine Folge hiervon muß man ihm auch Liebe und Ehrfurcht gegen Gott einflößen.“ Mit einem so allgemeinen Begriff von Gott soll aber, nach L.s Meinung, der Erzieher sich auch begnügen, und wenn er nachher (§ 157) es als eine Nothwendigkeit bezeichnet, daß das Kind „das Gebet des Herrn, die Glaubensartikel und die zehn Gebote ohne Anstoß auswendig lerne,“ und zwar durch wiederholtes Vorsagen schon ehe es nur lesen kann; so steht das mit seiner Erziehungstheorie in keiner organischen Verbindung, sondern bekundet nur seine Abhängigkeit von der kirchlichen Sitte seines Vaterlandes, wie denn seine philanthropischen Uebersetzer und Commentatoren darüber billig in nicht geringes Entsetzen gerathen. Statt von der Erkenntnis Gottes handelt er im weiteren Verlaufe von Beseitigung der Gespensterfurcht (§ 137. 138.) und schließt mit wiederholter Empfehlung der Erziehung zur Wahrhaftigkeit (§ 139). Die Klugheit ist

ihm „die Kunst, seine Geschäfte in der Welt mit Geschicklichkeit und Vorsicht zu behandeln," und wohl zu unterscheiden von der List, „welche nichts weiter ist, als der Affe der Klugheit, und ernstlich verhütet werden muß." „Die nächstfolgende gute Eigenschaft, die ein Mann von Bildung haben muß, ist Lebensart. Der Mangel derselben äußert sich auf zweierlei Weise. Einmal durch einfältige Verschämtheit und dann durch ungeziemende Nachlässigkeit und Unachtsamkeit im Betragen. Beides wird vermieden, wenn man folgende Regel gehörig beobachtet: Habt Achtung für euch selbst und habt Achtung für andere (§ 141)." Dadurch wird Ungeschliffenheit, absprechendes Wesen, Widerspruchsgeist, vorlautes Unterbrechen anderer, welches der Jugend ganz besonders übel ansteht, vermieden (§ 142—146).

Seine Bemerkungen über Kenntnisse und Unterricht eröffnet L. mit den Worten (§ 147): „Ihr wundert euch vielleicht, daß ich von Kenntnissen zuletzt rede, zumal wenn ich euch sage, daß ich sie für das unwichtigste Stück halte." In der That enthält denn auch, was er über dieses „unwichtigste Stück" sagt, am wenigsten ersprießliche Vorschläge und die meisten, welche zum Widerspruch auffordern. Es wird hier als Unterrichtsgegenstand besprochen: Lesen (§ 147—159), Schreiben (160), Zeichnen (161), Französisch (162), Lateinisch (163—177), Geographie (179), Arithmetik (180), Astronomie (180), Geometrie (181), Chronologie (182 und 183), Geschichte (184), Ethik (185), Gesetzeskunde (186 und 187), Rhetorik und Logik (188), Stil (189), Naturkunde („natural philosophy", von den Uebersetzern ganz gegen den englischen Begriff des Wortes und für Deutsche doppelt misverständlich durch „Naturphilosophie" wiedergegeben: § 190—194), Methodik und gelegentlich Griechisch (195), Tanzen (196), Musik (197), Reiten (198), Fechten (199 und 200), Handwerke (201—209), kaufmännisches Rechnen und Buchführung (210 und 211) und endlich das Reisen (212—216). Schon diese Uebersicht zeigt zur Genüge, wie sehr L. die Werthschätzung eines Unterrichtsgegenstandes in höchst äußerlicher, um nicht zu sagen plumper Weise von dessen unmittelbarer Anwendbarkeit im täglichen Leben abhängig macht, wie er die Realien über Gebühr vor den Sprachen bevorzugt und namentlich die bildende Kraft des Unterrichtes in den alten Sprachen völlig verkennt. Das Griechische wird nur ganz gelegentlich abgethan (§ 195): „Ich habe mich hier gar nicht auf die Erziehung eines Gelehrten von Profession eingelassen, sondern bloß auf die eines Weltmannes, welchem bei dem dermaligen Zustande der Welt Lateinisch und Französisch nach jedermanns Eingeständnis unentbehrlich ist. Wenn er zu reiferen Jahren kommt und Lust hat, seine Studien weiter zu treiben und einen Blick in die griechische Literatur zu thun, so kann er sich diese Sprache leicht selbst erwerben (!)." Noch verletzender ist die Art und Weise, wie er nicht etwa nur mit philiströser Seichtigkeit, sondern geradezu mit vornehmer Roheit über die Kunst abspricht, von deren Wesen und Bedeutung er gar keinen Begriff zu haben scheint. Daß er der in den Gelehrtenschulen seiner Zeit und namentlich seines Vaterlandes üblichen lateinischen Versemacherei keinen besonderen Werth beilegt, wird man begreiflich finden; unverzeihlich aber ist, daß er überhaupt keine Stelle findet, um von Poesie zu reden, als die, welche von jener Versemacherei handelt, und daß der Landsmann Shakespeares und der Zeitgenosse Miltons sagen kann (§ 174): „Ich weiß nicht, was für Gründe ein Vater haben kann, zu wünschen, daß sein Sohn ein Poet werde, wenn er nicht etwa wünscht, daß er jedem anderen Beruf und jedem Geschäft des Lebens absterbe. Und das ist noch bei weitem nicht das Schlimmste bei der Sache. Denn wenn er nun wirklich ein glücklicher Reimer wird und es ihm gelingt, den Ruf eines schönen Geistes zu erlangen, so wünschte ich, man bedächte, in welchen Gesellschaften und an welchen Oertern er wahrscheinlich seine Zeit und sein Vermögen obendrein verschwenden wird. Man hat noch sehr selten gesehen, daß einer Gold- und Silberminen auf dem Parnaß entdeckt hat." Noch toller geht es über die Musik her (§ 197): „Ich habe unter Leuten von Talent und unter

Geschäftsmännern so selten einen Mann wegen vorzüglicher Geschicklichkeit in der Musik loben oder schätzen hören, daß ich glaube, ihr unter allen Dingen, die auf die Liste der Geschicklichkeit kommen können, den letzten Platz anweisen zu müßen." Gärtnern, Drechseln und Schreinern, ja Parfümiren und Lackiren soll der junge Gentleman lernen, um in solchen nützlichen Beschäftigungen von geistiger Arbeit und dem Ernst des Lebens sich zu erholen; aber Musik zu treiben, das ist nicht gentlemanlike, ganz wie heute noch der stolze Sohn Albions über seine musikalische Dickohrigkeit sich mit der feinen Beobachtung beruhigt, daß nur slavische Völker musikalisch sind. In allen diesen Beziehungen ist L. weit mehr, als Rousseau, der Vorläufer und Lehrer der Philanthropisten geworden, wenn auch selbst diese es für nöthig hielten, seine gar zu paradoxen Behauptungen über den Unwerth der Kunst einigermaßen zu ermäßigen.

Nicht viel günstiger kann man über L.s Bemerkungen über die Unterrichtsmethode urtheilen. Die Forderung zwar, daß man von Kindern nur das verlangen soll, wozu sie Lust haben, hat er selbst durch das Eingeständnis, daß der Zögling lernen muß, auch gegen seine Neigung seiner Pflicht zu folgen, auf das rechte Maß zurückgeführt (vgl. § 73 mit § 75). Aber von dem Werthe des „spielenden Unterrichtes" hat er doch eine viel zu gute Meinung, und wenn er, namentlich in Beziehung auf Lese- und Schreibunterricht, einzelne recht brauchbare Rathschläge ertheilt, so bleibt der Hauptfehler seiner Methodik immer der, daß er das Interesse für einen Unterrichtsgegenstand immer nur auf die Ueberzeugung des Zöglings von dessen äußerlicher Anwendbarkeit und Nützlichkeit zu gründen weiß. Darum tritt auch der Sprachunterricht in den Dienst des Realismus: er soll vor allem historische, geographische, physikalische Kenntnisse abwerfen. Und wenn in dieser Rücksicht L. an Comenius erinnert, dessen Namen ja in England einen guten Klang hatte, so schließt er sich, um es nur möglichst rasch zu einem äußerlichen Verständnis der zu erlernenden Sprache zu bringen, an Ratichs Methode des Sprachunterrichtes an und wird zugleich ein Vorläufer Hamiltons. Wie das Französische am leichtesten sich lernt, weil es durch Sprechen gelehrt wird, so wäre es das Natürlichste, daß man auch die alten Sprachen auf diese Weise lehrte. „Wenn aber ein solcher Mann nicht zu haben ist, der gut Latein spricht, so ist nichts besseres zu thun, als dieser Methode bei dem Unterrichte so viel möglich sich zu nähern, welches dadurch geschehen wird, daß man irgend ein leichtes und unterhaltendes Buch nimmt, etwa Aesops Fabeln oder dergl. und die englische Uebersetzung, die so wörtlich sein muß als möglich, dergestalt zwischen die Zeilen schreibt, daß über jedes lateinische Wort das entsprechende englische zu stehen kommt. Diese laßt ihn alle Tage lesen und wieder lesen, bis er das Lateinische völlig versteht; und dann laßt ihn zu einer andern Fabel fortgehen, aber nicht unterlassen, diejenige, die er schon weiß, öfters zu wiederholen, um sie in seinem Gedächtnis zu erhalten." Von der Grammatik ist außer Declination und Conjugation vorläufig nichts zu lernen. Von der Methode, welche das innere Leben des Gegenstandes entbindet und dadurch mit dem Interesse für die Sache selbst das geistige Leben des Zöglings erweckt und seine geistige Kraft übt, hat L., wie alle pädagogischen Utilitarier, keinen Begriff.

Im Schlußparagraph seines Buches (217) sagt L.: „Ich schließe hiemit diejenigen Bemerkungen über Erziehung, welche sich mir bei einigem Nachdenken über diese Sache dargeboten haben. Ich wünsche aber nicht, daß man sie als eine vollständige Abhandlung über diesen Gegenstand ansehen möge. . . . Jedes Menschen Seele, so wie sein Gesicht hat ihre Besonderheiten, die ihn von allen andern Menschen unterscheiden, und es giebt schwerlich zwei Kinder, die genau nach derselben Methode behandelt werden können. Ueberdem erfordern der Prinz, der Edelmann und der junge Mann aus dem Mittelstande, meiner Meinung nach, ganz verschiedene Erziehungsarten. Weil ich aber hier bloß einige allgemeine Betrachtungen in Hinsicht auf die Hauptzwecke der Erziehung angegeben und diese für den Sohn eines angesehenen Mannes bestimmt

hatte, den ich mir, da er noch sehr jung war, als ein unbeschriebenes Stück Papier, oder als ein Stück Wachs vorstellte, das man nach Gefallen bilden und formen kann, so habe ich wenig mehr als diejenigen Hauptstücke berührt, die ich bei der Erziehung eines jungen Mannes aus dieser Classe im allgemeinen für nothwendig achtete. Und ich habe jetzt diese meine gelegentlichen Gedanken in der Hoffnung bekannt gemacht, daß . . . . sie vielleicht doch denjenigen hie und da ein Licht anzünden können, deren Sorgfalt für ihre lieben Kinder sie kühn genug macht, gegen die gewöhnliche Regel, bei der Erziehung derselben lieber ihre eigene Vernunft zu Rathe zu ziehen, als sich auf eingeführte Gewohnheiten blindlings verlassen zu wollen." Diese Hoffnung L.s hat sich erfüllt. Es ist sein großes Verdienst, daß er dem Gebiete der Erziehung auf energische Weise das Nachdenken der Gebildeten zugewandt hat, wenn er auch dabei, als ein Kind seiner Zeit, in aufklärerischem Neuerungsstreben das gute Alte unterschätzte, über der körperlichen Erziehung und der Verstandesbildung Phantasie und Gemüth vernachlässigte und infolge seiner gesellschaftlichen Stellung sein Interesse der eigentlichen Volksbildung nicht zuwandte. Um gleiches Aufsehen, wie Rousseau, zu machen, dazu waren seine Forderungen nicht einseitig und parador genug. Aber ihre größere Besonnenheit sichert ihnen eine größere fortwährende Anwendbarkeit, und ich wüßte kein Buch, welches die alltäglichen Unarten der Erzieher in der That in Bezug auf die äußere Behandlung der Kinder schärfer erkennen lehrte, und zu ihrer Beseitigung zweckmäßigere Rathschläge gäbe, als dies L.s Schrift, namentlich in ihrem zweiten Abschnitt, thut. **G. Baur.**

Logik, s. Philosophische Propädeutik.

Lorinser. Der sogenannte Lorinsersche Streit, welcher sich im J. 1836 entspann, hat seinen Namen von dem Medicinalrath Lorinser, der ihn durch eine zuerst in der medicinischen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Preußen Jahrgang 1836 Nr. 1 veröffentlichte Schrift „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" anregte und in den Gang brachte. In dieser Schrift wird zunächst von dem Gesundheitszustande der ganzen gegenwärtigen Generation der Menschen im allgemeinen ein ziemlich trostloses Bild entworfen, sodann aber die Beschuldigung ausgesprochen, daß es, um diese krankhaften Anlagen des Körpers und der Seele zu steigern und, wo sie noch nicht vorhanden sind, hervorzurufen, in der That kein wirksameres Mittel gebe, als diejenigen, welche man heut zu Tage auf den meisten deutschen Gymnasien in Anwendung bringe. Diese Mittel bestehen aber nach Lorinsers Meinung in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, in der Vielheit der Unterrichtsstunden und in der Vielheit der häuslichen Arbeiten. Das erste diene vorzüglich zur Verwirrung und Abstumpfung des Geistes; das zweite halte die naturgemäße Ausbildung des Körpers zurück und durch das dritte werde vorgebeugt, daß diese beiden Wirkungen nicht außer der Schule wieder aufgehoben werden. Beweise für diese harten Beschuldigungen sucht man in der Schrift vergebens. Sie trägt überhaupt nur einen denunciatorischen Charakter und von wissenschaftlicher Ruhe, Gründlichkeit und Unparteilichkeit ist in derselben keine Spur zu finden. Daß sie aber dessenungeachtet eine ungemeine Bewegung zunächst unter den Gymnasiallehrern Preußens hervorbrachte, davon lag der unmittelbare Grund in dem Umstande, daß sie von dem Könige Friedrich Wilhelm III. beachtet, gebilligt und dem preußischen Cultusministerium zu besonderer Berücksichtigung empfohlen wurde; der zweite und tiefere Grund aber darin, daß das Gymnasialwesen sich in einer Krisis befand (freilich noch immer sich befindet), die so zu sagen nur auf einen kleinen Anlaß wartete, um mit Gewalt hervorzubrechen und die lebendigsten Erörterungen und Streitigkeiten hervorzurufen. Wir sprechen zuerst davon, welche Entwicklung die Sache in Preußen nahm. Kaum war nämlich die Lorinsersche Schrift erschienen (nach einem allgemein verbreiteten Gerüchte wurde sie dem Könige von Preußen direct zugesendet), so wurde an den Minister von Altenstein, der damals an der Spitze des preußischen Unterrichtswesens stand, eine Cabinetsordre erlassen, die wörtlich also lautete: Ich habe von einem Auf-

satze zum Schutz der Gesundheit in den Schulen Kenntnis genommen, welcher sich in dem ersten Stück der diesjährigen medicinischen Zeitung befindet, und mit dessen Inhalt Ich Mich in der Hauptsache einverstanden erkläre. Ich empfehle diesen Gegenstand Ihrer besonderen Aufmerksamkeit und fordere Sie auf, Mir in einem Bericht Ihre Ansicht vorzulegen und Vorschläge zu machen, wie dem Uebelstande zu begegnen sei. Berlin den 2. Febr. 1836. Man sieht aus dieser Cabinetsordre, daß sich der König mit aller Entschiedenheit auf die Seite des Anklägers stellte, die Behauptungen Lorinsers ohne weiteres als Thatsachen voraussetzte und Vorschläge verlangte, die geeignet seien, dem Uebel zu begegnen. Das Verfahren, welches der Minister Altenstein hierauf einschlug, war eben so würdig als weise. Altenstein war ein Mann, der das Unterrichtswesen mit Einsicht leitete und Vertrauen in die ihm untergebenen Lehrer setzte und ihre Ansichten und Erfahrungen, wie sichs gebührt, beachtete. Es gehörte daher auch mit zu seinen Gewohnheiten, daß er bei besonders wichtigen Entschließungen, die die Schulen betrafen, die Gutachten der Lehrer einholte und darauf ein besonderes Gewicht legte. Dieses geschah z. B. im Jahre 1833, als die neue Abiturienteninstruction, die 1834 erschien, vorbereitet wurde; dieses geschah auch in dem vorliegenden Falle. Ehe etwas weiteres erfolgte, wurden sämmtliche Provincial-Schulcollegien aufgefordert, über Grund und Ungrund der Lorinserschen Anklagen die Gutachten nicht bloß der Directoren, sondern auch der Lehrercollegien sämmtlicher Gymnasien einzuziehen und über die auf diese Weise so wie durch eigene Beobachtung gewonnenen Ergebnisse unter Einreichung der betreffenden Gutachten ausführlich zu berichten. So kam die Sache vor dasjenige Forum, vor welches sie vorzugsweise gehört, vor das Forum der Lehrer; und diesem Umstande ist es besonders zuzuschreiben, daß der Lorinsersche Streit so fruchtbar für die Entwicklung der Gymnasialpädagogik geworden ist. Zunächst erschien eine Menge kleinerer Schriften besonders von preußischen Gymnasiallehrern, die sich im ganzen noch auf die Erörterung der Lorinserschen Beschuldigungen beschränkten und nur hier und da einen Anlauf ins allgemeine nahmen. Ich erwähne von denselben nur die von Kritz in Erfurt; Gotthold in Königsberg; Heinsius, Benary und Krech in Berlin. Die Verhandlungen in den Lehrerconferenzen veranlaßten aber viele Gymnasiallehrer auch abgesehen von diesem besonderen Streite die Einrichtungen der bestehenden Gymnasien zu prüfen und über die letzten Zwecke der Bildung, so wie über die angemessenen Mittel und Methoden, diese Zwecke zu realisiren, ebenso über das normale Verhältnis des körperlichen Factors zum geistigen Leben sich aufzuklären, Erfahrungen zu sammeln, auch die Geschichte der Erziehung und Bildung zu studiren und sich über alle diese Dinge öffentlich auszusprechen. So entstand infolge des Lorinserschen Streites eine förmliche Literatur der Gymnasialpädagogik, während früher außer einigen vortrefflichen Abhandlungen über die Gymnasialbildung z. B. von Bernhardi und Spilleke kaum etwas gründliches und zusammenhängendes über diesen Gegenstand existirte, als etwa Thierschs verdienstvolles Werk über die gelehrten Schulen, obgleich auch dieses Werk mehr eine beredte Apologie ist für die bildende Kraft der alten Sprachen und ihrer Literatur, als eine aus einem sicheren und wahren Grundgedanken entsprungene Gymnasialpädagogik. Auch der Unterzeichnete verfaßte infolge dieser Anregungen im Jahre 1837 die Schrift: Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der Gegenwart, deren Grundanschauungen er bis auf den heutigen Tag bewährt gefunden hat. Was nun aber den unmittelbaren Erfolg des Lorinserschen Streites für die preußischen Gymnasien betrifft, so ist darüber Folgendes zu berichten. Aus den dem Ministerium eingelieferten Gutachten und aus den über die von Lorinser erhobenen Anklagen geschriebenen Broschüren ergab sich das Resultat, daß die Gesundheit der Gymnasialschüler durch Unterricht und Disciplin der Anstalten nicht gefährdet werde. So wurde das Resultat von dem preußischen Unterrichtsministerium ausgesprochen und so ergab es sich auch aus den öffentlichen Verhandlungen, indem die über diese Angelegenheit erschienenen Druckschriften, so weit sie zu meiner Kenntnis gekommen sind, sich

sämmtlich polemisch gegen Lorinser verhalten. Als ein merkwürdiges Phänomen muß es hervorgehoben werden, daß Lorinser diese große Flut von Widerlegungen und Angriffen gegen seine Schrift ergehen ließ, ohne daß er meines Wissens jemals wieder in dieser Angelegenheit etwas von sich hat hören lassen oder seine so harten Beschuldigungen in irgend einer Weise fernerhin geltend zu machen versucht hat. Er hatte der pädagogischen Welt den Fehdehandschuh hingeworfen; diese hat ihn aufgenommen, aber der Angreifende hat sich nicht wieder auf dem Kampfplatze sehen lassen. Als ein würdiger, wenn auch nur einstweiliger Abschluß dieses Streits ist die unter dem Namen des blauen Buchs bekannte Verfügung des Ministers von Altenstein vom 24. Oct. 1837 anzusehen. Sie ist von dem Geheimen Ober-Regierungsrathe Dr. Johannes Schulze abgefaßt, der damals so zu sagen die rechte Hand Altensteins war und sich in dieser Stellung um das preußische Schulwesen verdient gemacht hat, und wird als ein beachtenswerthes Document der preußischen Schulgesetzgebung immer anerkannt werden müßen. Während sie sich der preußischen Gymnasien im allgemeinen mit Wärme annimmt, die Anklagen Lorinsers zurückweist und die bestehende Verfassung der Gymnasien als zweckmäßig und den Bedürfnissen entsprechend bezeichnet, enthält sie zugleich eine Reihe von einsichtsvollen Andeutungen und Bemerkungen über das Verhältnis der einzelnen Lehrgegenstände zu einander und zu dem allgemeinen Bildungszweck; über das heilsame Institut der Classenordinarien, über die Zahl der Lehrstunden und das Maß der häuslichen Arbeiten, über die Lehrmethode, über die Concentration des Unterrichts, über die Sorge für die Gesundheit der Jugend und Aehnliches.*) Der Erlaß legt

*) Die Sache hat auch jetzt noch ein so hohes Interesse, daß wir es geboten finden, die Ministerialverfügung (abgedruckt in Rönne, Unterrichtsw. d. preuß. Staats II. S. 144 ff.) in etwas vollständigerem Auszug hier mitzutheilen: Aus den Gutachten sämmtlicher Prov. Schulcollegien, so beginnt sie, habe das Ministerium die erfreuliche Ueberzeugung gewonnen, daß in den preuß. Gymnasien der Gesundheitszustand der Jugend im allgemeinen recht befriedigend, und in der bisherigen Einrichtung dieser Lehranstalten kein hinreichender Grund zu der beunruhigenden Anklage vorhanden sei, welche Lorinser gegen die deutschen Gymnasien überhaupt erhoben habe. „Wenn die krankhaften Erscheinungen des Geistes und Körpers, welche L. im Widerspruche mit anderen Aerzten bei dem jüngeren Geschlechte bemerkt zu haben behauptet, wirklich vorhanden sind, so ist es wenigstens durch die bisherige Erfahrung in keiner Art erwiesen, daß durch die Gymnasien und ihre Verfassung jene krankhaften Anlagen hervorgerufen und gesteigert werden. Das Ministerium kann sich daher auch nicht veranlaßt sehen, auf den Grund jener Anklage die bisherige Verfassung der Gymnasien im wesentlichen abzuändern, zumal da die Sorge wegen Beschützung der Gesundheit in den Gymnasien fortwährend die Aufmerksamkeit der K. Prov. Schulcollegien in Anspruch genommen, die Lehrercollegien in ihren vorschriftsmäßigen Conferenzen und die Gymnasialdirectoren in ihren außerordentlichen Zusammenkünften immer von neuem aufs ernstlichste beschäftigt, und in den einzelnen Provinzen zweckdienliche Anordnungen hervorgerufen hat, damit die körperliche und geistige Gesundheit und Kräftigkeit der Jugend, soweit die Gymnasien auf dieselben einwirken können, nicht nur nicht gefährdet, sondern vielmehr auf jede thunliche Weise erhalten und gefördert werde." Das Ministerium habe den Gegenstand in mehreren Verfügungen zur sorgfältigsten Berücksichtigung empfohlen, vor jeder Uebertreibung nachdrücklichst gewarnt und sich aufs entschiedenste dahin ausgesprochen, daß zwar den Schülern in den Gymnasien die Beschwerden, Mühseligkeiten und Aufopferungen, welche die unvermeidliche Bedingung eines der Wissenschaft und dem Dienste des Staats und der Kirche gewidmeten Lebens sind, mittelst einer stetig und naturgemäß sich entwickelnden Bildung vergegenwärtigt, sie früh an den Ernst ihres Berufs gewöhnt und zum muthigen Vollbringen der mit denselben verbundenen Arbeiten gestählt, aber alle überspannte und dem jedesmaligen Standpuncte ihrer Kraft nicht gehörig angepaßte Forderungen durchaus vermieden werden sollen. Es sei hiernach mit Grund anzunehmen, daß bei gewissenhafter Ausführung der betreffenden Vorschriften die Gesundheit der Jugend nicht gefährdet, vielmehr durch den Ernst des Unterrichts und die Strenge der Zucht, wie sie in den Gymnasien herrschen, selbst gegen die verderblichen Einflüsse der oft verkehrten häuslichen Erziehung und der materiellen Richtungen der Zeit erfolgreich geschützt sein werde. Gleichwohl glaube das Ministerium die erfreuliche Aufmerksamkeit, welche die Sache in den verschie-

auch, wie sichs gebührt, ein außerordentliches Gewicht auf den Religionsunterricht und findet in diesem in seiner zweckmäßigen Verbindung mit dem Studium der alten Sprachen und der Mathematik den eigentlichen Kern des Gymnasialunterrichts. Von besonderer Wichtigkeit ist es auch, was über die Lehrmethode gesagt wird. Mit hohem

densten Classen der Gesellschaft gefunden, nicht unzweideutiger ehren zu können, als indem es wesentliche, in den Gymnasien wargenommene Gebrechen und Mängel, welche ihrer gedeihlichen Wirksamkeit hemmend entgegentreten, möglichst abzustellen suche und zugleich über mehrere den Unterricht und die Zucht betreffende Puncte, die noch einer näheren Bestimmung zu bedürfen scheinen, das Erforderliche festsetze. Es sind deren neun. 1. Aufnahme in die unterste Classe sollen keine Knaben finden, die nicht die erforderlichen Elementarkenntnisse oder wegen ihres noch zu zarten Alters nicht das gehörige Maß von körperlicher und geistiger Energie besitzen. Sie sollen nicht vor dem zehnten Lebensjahr aufgenommen werden, und unter anderem Fertigkeit im orthographischen Schreiben, praktische Geläufigkeit in den 4 Species mit unbenannten Zahlen und in den Elementen der Brüche, elementare Kenntnis der Geographie, namentlich Europas, die ersten Elemente des Zeichnens verbunden mit der geometrischen Formenlehre ꝛc. mitbringen. Da die Gymnasialverfassung nicht auf sieche und kranke Knaben und Jünglinge berechnet sei, so seien die Eltern vor den Gefahren, welche sie körperlich oder auch geistig untüchtige Söhne im Gymnasium aussetzen, um so ernstlicher zu warnen, je häufiger noch immer junge Leute, die für ein Handwerk zu schwach scheinen, sich ohne allen inneren Beruf zu den Studien drängen und der großen in dieser Laufbahn unvermeidlichen Anstrengung erliegen. Auch wenn junge Leute zu alt oder ohne die nöthigen Subsistenzmittel den Cursus beginnen, sehen sie sich ohne alle Schuld der Gymnasien gezwungen, auf Kosten ihrer Gesundheit durch unnatürliche Anstrengung das früher Versäumte wieder einzubringen oder sich am Tage durch Privatstunden den Unterhalt zu verdienen und der Nachtruhe die zur Anfertigung der Arbeiten für die Schule erforderliche Zeit zu entziehen. 2. Die bisherigen Lehrgegenstände machen die Grundlage jeder höheren Bildung aus und stehen zu dem Zwecke der Gymnasien in natürlichem und nothwendigem Zusammenhang; nur das Hebräische und das Französische werden aus mehr äußeren Gründen beibehalten; die übrigen Gegenstände haben sich im Lauf von Jahrhunderten als Glieder eines lebendigen Organismus entfaltet und seien mehr oder minder entwickelt immer vorhanden gewesen; es könne daher keiner davon aus dem in sich abgeschlossenen Kreise des Gymnasialunterrichts ohne wesentliche Gefährdung der Jugendbildung entfernt werden. Allerdings aber sei jeder nicht als Zweck für sich, sondern nur als dienendes untergeordnetes Mittel zur Erreichung des gemeinsamen Zwecks zu behandeln. Wenn also einzelne, namentlich jüngere und weniger erfahrene Lehrer dieses Verhältnis nicht beachten und in dem, was sie den Schülern mittheilen und von ihnen fordern, über die Schranken hinausgehen, was eben der irrigen Meinung von dem verwirrenden Einfluß der Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände Vorschub leiste, so haben die Directoren solchen Misgriffen entschieden entgegenzutreten. Punct 3 bespricht eingehend das Classensystem und das Classenordinariat und giebt sehr zweckmäßige Rathschläge über die dahin abzielende Vertheilung der Unterrichtsfächer. Auch scheine es dem Ministerium räthlich und thunlich, manche Lehrgegenstände, anstatt sie gleichzeitig neben einander herlaufen zu lassen, in der Art nach einander zu behandeln, daß z. B. in demselben Semester und in derselben Classe zwar Geographie und Geschichte, aber jene ausschließlich in den ersten, diese in den letzten Monaten gelehrt werde. Ebenso in Hinsicht der Arithmetik und Geometrie; in Bezug auf die lateinischen und griechischen Schriftsteller könne die erste Hälfte des Semesters ausschließlich dem Prosaiker, die übrige Zeit nur dem Dichter zugewandt werden. Da der Erfolg besonders tüchtige Classenordinarien voraussetze, welche von dem Zusammenhang der Lehrfächer unter einander und mit dem Zweck eine klare und stets wache Einsicht haben, so solle ihnen zu ihrer Aufmunterung das Prädicat „Oberlehrer" künftig ausschließlich beigelegt werden. Punct 4 handelt von den Lehrstunden, deren herkömmliche Zahl (32) weder auf schwache, noch auf vorzüglich begabte, vielmehr auf Schüler von gewöhnlichen körperlichen und geistigen Kräften berechnet sei; „für diese sind nach vieljähriger Erfahrung und nach dem Urtheil von Aerzten täglich 4 Lehrstunden des Vormittags, und an 4 Tagen der Woche 2 Stunden des Nachmittags nicht zu viel, zumal da in allen Gymnasien nach der zweiten Stunde des Vormittags und nach der ersten Stunde des Nachmittags dem Schüler eine viertelstündige Erholung im Freien gegönnt wird, zwischen jeder der übrigen Lehrstunden eine Pause von wenigstens 5 Minuten erlaubt ist, und zwischen dem vor- und nachmittäglichen Unterricht eine größere Pause von 2 Stunden eintritt, welche in der Regel nicht zu

Ernst werden die Gymnasiallehrer darauf hingewiesen, daß sie sich einer zweckmäßigen Lehrmethode befleißigen sollen, und es wird ihnen vorgehalten, daß viele das Haupthindernis, durch welches ein rasches und kräftiges Fortschreiten der Gymnasialjugend in der Bildung gehemmt werde, in der mangelhaften pädagogischen Bildung der Gym-

Geistesarbeiten verwandt wird. Ferner gewähren die zwei freien Nachmittage, die Sonntage und die verschiedenen Hauptferien, welche etwa den sechsten Theil des Jahres einnehmen, kleinere und größere Ruhepuncte, und lassen den Schülern zur Abspannung des Geistes und zur Uebung des Körpers Zeit genug übrig. Bei solchen regelmäßigen Unterbrechungen der Lehrstunden, wie bei der ganzen mehr oder weniger erotematischen Art und Weise des Schulunterrichts, ist ein vier- oder sechsstündiger Aufenthalt in hellen, luftigen, geräumigen und mit zweckmäßigen Tischen und Subsellien versehenen Schulzimmern der naturgemäßen Entwicklung des Körpers nicht hinderlich und wird überhaupt für die Gesundheit der Jugend keine andere Gefahr haben, als die, welche von jeder sitzenden Lebensart unzertrennlich ist." Sofort wird ein Normallehrplan (der erste allgemeine, vgl. oben S. 292 f.) mitgetheilt, nach welchem für jedes Gymnasium unter Berücksichtigung seiner eigenthümlichen Verhältnisse und des wechselnden Bedürfnisses seiner einzelnen Classen alljährlich ein Lectionsplan mit genauer Abgrenzung der Zielleistungen für jede Classe festzustellen ist, mit der Beschränkung, daß für die Religionslehre, für die Sprachen und die Werke des classischen Alterthums und für die Mathematik, welche in ihrer lebendigen Gemeinschaft vorzüglich geeignet seien, den wesentlichen Zweck des Gymnasialunterrichts zu verwirklichen, die ihnen bestimmte wöchentliche Stundenzahl nicht vermindert werden dürfe. Um die Kraft der Schüler nicht zu zersplittern, wird empfohlen, bei Anordnung des Lectionsplans für Einen Gegenstand zwei Stunden hinter einander zu bestimmen, so daß die Schüler täglich nur für 3, höchstens 4 verschiedenartige Lehrobjecte in Anspruch genommen und die ersten Morgenstunden solchen Lehrgegenständen zugewandt werden, für deren Auffassung vorzugsweise eine gespannte Aufmerksamkeit von Seiten der Schüler erforderlich sei. Ob die hie und da bestehende Einrichtung, daß während des Sommersemesters die Lehrstunden des Vormittags in die Zeit von 7 bis 11 Uhr fallen, überall anwendbar sein möchte, bleibe den Prov. Schulcollegien zu entscheiden überlassen. In 5 werden die häuslichen Arbeiten als ein nothwendiges Glied in dem Organismus des Gymnasialunterrichts gerechtfertigt, aber auch gegen mögliche Misgriffe Vorkehrungen getroffen. Zu Anfang jedes Semesters soll für alle Lehrfächer und Classen alles, was Gegenstand des häuslichen Fleißes sein soll, nach Reihenfolge und Vertheilung der Aufgaben auf die Tage, Wochen und Monate in einer Conferenz möglichst bestimmt verabredet werden. Als Regel sei festzuhalten, daß keine schriftliche Arbeit gefordert werde, die der Lehrer nicht selbst nachsehe. Ein angemessener Theil der häuslichen Arbeitszeit müße der Erholung und der freien Selbstbeschäftigung der Schüler verbleiben, abgestuft nach der Verschiedenheit der Classen. Die Privatlectüre der griechischen, lateinischen und deutschen Classiker dürfe in keinerlei Art erzwungen, sondern müße mit der sorgfältigsten Berücksichtigung der Persönlichkeit, Anlagen und Verhältnisse der Schüler geleitet werden. In jeder Classe soll ein Aufgabebuch eingeführt werden, in welches jeder Lehrer seine Aufgabe einträgt, zur Kenntnisnahme für die Collegen und zur Controle für den Director. Diesen wird vorzügliche Aufmerksamkeit hinsichtlich der Aufgaben zu den freien deutschen und lateinischen Aufsätzen um so mehr empfohlen, je größere Misgriffe bei ihrer Wahl noch immer gemacht werden. Themate über ganz abstracte oder den Schülern unbekannte Gegenstände gereichen diesen zur Qual, dem Lehrer zum Vorwurf. Wenn dies alles gehörig beachtet werde und wenn eine ernste häusliche Zucht die Schüler anhalte, stets zur rechten Zeit zu arbeiten, und sie ebensosehr vor unnöthigem Privatunterricht, als vor zerstreuender Gesellschaft und unzeitigen Vergnügungen bewahre, so sei von den häuslichen Arbeiten, welche das Gymnasium von seinen Schülern verlangen müße, kein Nachtheil für ihre körperliche Entwicklung zu besorgen und die Schüler werden überall zu ihrer Erholung, wie zu ihrer freien Privatbeschäftigung hinreichende Muße übrig behalten. Punct 6 handelt von den Versetzungen, welche nur alljährlich stattfinden sollen; wo halbjährliche Aufnahme und Versetzung herkömmlich ist, wird sie nur unter bedeutenden Beschränkungen einstweilen noch geduldet. Nur in den 3 oberen Classen mit zweijährigem Cursus ist eine Versetzung vor Ablauf von 2 Jahren zuläßig, weil hier die Entwicklung der Schüler schon so weit gediehen ist, daß ihnen ohne Gefahr die Möglichkeit eröffnet werden kann, durch erhöhten Fleiß auch in einem kürzeren Zeitraume das Bildungsziel ihrer Classe zu erreichen. Punct 7 bespricht die Abiturientenprüfungen und weist nach, daß etwaige übertriebene Anforderungen an die Schüler und ihre Folgen in grellem Widerspruch mit dem Geist

nasiallehrer finden; auch wird versprochen, daß die pädagogischen Seminare zweckmäßiger eingerichtet werden sollen. Obgleich nun das Altensteinische Ministerium in dieser Weise dem durch Lorinser erregten Streite gegenüber mit vieler Einsicht und Würde sich benahm, so war das blaue Buch doch nicht im Stande, die einmal aufgewühlten Fluten

und den einzelnen Bestimmungen des Reglements stehen; nur der Ueberzeugung von der Gesammtbildung des Geprüften, der durch längere Beobachtung begründeten Kenntnis der Lehrer von seinem ganzen wissenschaftlichen Standpuncte und dem Gesammteindruck, den seine Prüfung gemacht, sei ein entscheidendes Gewicht beigelegt. Durch die Bedingung des zweijährigen Aufenthalts in Prima sei die erforderliche Zeit gesichert, so daß sich die Schüler, statt durch ein hastig zusammengerafftes Wissen verwirrt zu werden, sicher und gründlich vorgebildet, mit frischer Kraft, mit freudigem Muthe und mit freier Umsicht zur letzten Prüfung stellen können. Für die Art der Prüfung soll kein anderer Maßstab zur Anwendung kommen, als der, welcher dem Unterricht in der ersten Classe und dem Urtheil der Lehrer über die Leistungen derselben zum Grunde liege. Falscher Anwendung dieser Bestimmungen habe der K. Prüfungscommissär entgegenzutreten. Punct 8: Den wunden Fleck der Gymnasien finden mehrere sachverständige Stimmen in der verkehrten Methode. Im Elementarschulwesen werde ein Stand von Lehrern gebildet, die wegen ihrer pädagogischen Gewandtheit und ihres Geschicks, große Massen zu beleben, in ihrem Kreise sich als Meister zeigen, während sehr viele und besonders die jüngeren Gymnasiallehrer das Studium der Pädagogik nicht gehörig beachten, die schwere Kunst des Unterrichtens vernachlässigen und die erfreulichen Fortschritte der Elementarschule entweder gar nicht kennen oder doch nicht benutzen. Solche Lehrer überhäufen aus falscher Gründlichkeit ihre Schüler mit einer erstickenden Masse materiellen Wissens, setzen in Ueberschätzung ihres Lehrfaches das Verhältnis desselben zum Gesammtzwecke aus den Augen, und lassen, indem sie die Lehrweise der Universitätsprofessoren nachahmen, in ihrem Vortrag die belebende Frische und Regsamkeit sowie das Geschick vermissen, sich dem jugendlichen Geiste anzuschließen, seine Bedürfnisse und Kräfte richtig zu würdigen und eine größere Masse von Schülern zu durchdringen und zu beseelen. Anstatt dann den Grund des wenig befriedigenden Erfolgs in sich zu suchen, beschweren sie sich über die geistige Stumpfheit, Gleichgültigkeit und Starrheit ihrer Schüler. Das Ministerium könne diese Anlagen weder widerlegen noch bestätigen, halte sie aber den Lehrern in ihrer ganzen Herbheit vor, damit jeder unter ihnen sich selbst prüfe, ob und wie weit diese Vorwürfe auch ihn treffen. Mit der Erkenntnis von der Natur des Uebels werde auch schon der erste Schritt zu seiner Heilung gethan, da ja die Hülfe von den Lehrern selbst ausgehen müße. Je weniger die Methode Gegenstand einer gesetzlichen Vorschrift sein könne, je größere Schwierigkeiten, sich den Gymnasien in der Mannigfaltigkeit und dem Umfang der Lehrobjecte, in der Ueberfüllung der Classen, in der Verschiedenartigkeit der Schüler derselben Classe, in der oft verkehrten häuslichen Erziehung und in der materiellen Richtung der Zeit entgegenstellen, desto nöthiger sei es, daß der Lehrer selbst das Wesen der Methode und ihre der Verschiedenheit der Gegenstände und der Classen entsprechende Gestaltung zu einem ernstlichen Studium mache, und durch sorgfältiges Achten auf sich selbst und auf den Erfolg seines Unterrichts, durch sinniges liebevolles Eingehen auf die Lehrweise anderer, die für Meister im Unterrichten gelten, durch rastlose Uebung und durch eine Strenge, die sich selbst nimmer genüge, seine Methode zu verbessern und dem Inhalt seines Unterrichts die angemessenste Form zu geben bestrebt sei. Sofort wird davon gesprochen, wie die Directoren und die Classenordinarien in dieser Richtung thätig sein ,sollen u. dgl. und eine noch zweckmäßigere und den Bedürfnissen der Gymnasien immer mehr entsprechende Einrichtung der pädagogischen Seminarien in Aussicht gestellt. Punct 9 handelt von den körperlichen Uebungen. Das Ministerium gestattet dieselben ausdrücklich für alle Gymnasien unter Leitung und Aufsicht eines hiezu geeigneten Lehrers und unter Verantwortlichkeit des Gymnasialdirectors, welcher angewiesen wird, alles ungehörige und zweckwidrige fernzuhalten, spricht sich aber über die Fragen, ob solche Uebungen ihrer Natur nach in den Kreis der Gymnasialbildung gehören, ob den Gymnasien und nur ihnen die Verpflichtung obliege, wie für die geistige, ebenso für die körperliche Erziehung und Ausbildung ihrer Schüler zu sorgen, ob sie Vermögen und Mittel besitzen, die Schwierigkeiten ihrer ohnehin verwickelten Aufgabe noch durch diese neue Sorge zu vermehren, ob man sagen könne, die körperliche Ausbildung der Jugend sei dem Zufall überlassen, wenn sie auch künftig der pflichtmäßigen Sorge der Eltern anheimgestellt bleibe, im allgemeinen verneinend aus.

In Bezug auf das Turnen wird unsere Zeit wohl etwas weiter gekommen sein; im übrigen

des Streits zu beruhigen. Schon nach oben hin konnte sich das blaue Buch keinen Beifall erwerben, vielmehr ergieng an den Minister Altenstein eine andere Cabinetsordre, welche das classische Studium beschränken, das Lateinischschreiben beseitigen und auf diese Weise die durch Lorinser als verderblich bezeichnete Vielheit vereinfachen wollte, die aber ohne praktische Wirkung blieb, da inzwischen der Regierungswechsel eintrat, mit dem andere Tendenzen zur Geltung kamen. Es darf aber wohl gesagt werden, daß der Streit auch jetzt noch keineswegs ausgefochten ist. Zwar insofern ist wohl schwerlich einer, der die Gymnasien genau kennt, der Meinung Lorinsers, als wenn das Maß der Arbeiten, welche unseren Gymnasiasten zugemuthet werden, ihrer Gesundheit schade, aber ob diese Arbeiten alle auf den Endzweck der wissenschaftlichen Bildung berechnet und hiernach abgegrenzt sind, das wird noch vielfach bezweifelt und ist auch noch zu bezweifeln. Der Lorinsersche Streit würde nicht so weite Dimensionen angenommen haben, als es wirklich geschehen ist, wenn die gegenwärtigen Gymnasien sich nicht immer noch in einer Krisis befänden, die nach einer Lösung verlangt. Die gegenwärtige Organisation der Gymnasien ruht der Hauptsache nach darauf, daß das Studium der alten Sprachen und der darin geschriebenen classischen Meisterwerke das Hauptunterrichtsmittel darbietet, um der Jugend diejenige wissenschaftliche Bildung anzueignen, die die leitenden Stände des Staats und Volkes bedürfen. Sollen wir von dieser Grundlage abgehen? Ein solcher Entschluß müßte nach meiner innersten Ueberzeugung als ein Nationalunglück angesehen werden, ja es ist schon als ein Unglück anzusehen, daß dieser Grundsatz, nach dem alle höhere Bildung vom classischen Alterthum ausgehen muß, jetzt nicht mehr allgemeine Anerkennung findet. Der einzelne Mensch ist ein Mikrokosmus von dem Makrokosmus der ganzen Menschheit, und die Entwicklungsstadien der ganzen Menschheit wiederholen sich in der Entwicklung jedes einzelnen tüchtigen Menschen, der nicht auf halbem Wege stehen bleibt. Daß aber in der Entwicklung der ganzen Menschheit die beiden alten Völker der Griechen und der Römer Epoche machen, wird von niemanden bezweifelt werden können, der sie kennt und studirt hat. Die Principien alles Denkens, die einzig zum Ziele führenden Methoden der Gedankenentwicklung, die große Kunst, die Gedanken gewandt, angemessen und entsprechend auszudrücken, die Kunst zu reden und zu schreiben, überhaupt die Kunst, die Ideen zu individualisiren und das Allgemeine zu veranschaulichen, haben diese unsterblichen Völker so durch und durch erkannt und so meisterhaft geübt, daß sie für alle nachfolgenden Geschlechter zum Muster dienen werden, besonders aber für die sich ausbildende Jugend um der unaussprechlichen und unnachahmlichen Einfachheit, Anschaulichkeit und Anmuth willen, in der sie ihre Ideen dargestellt haben. Was im Mittelalter von wissenschaftlicher und von Kunstbildung vorhanden ist, das stützt sich auf das classische Alterthum; die Reformation bildet auch um deswillen einen so hohen Glanzpunct in der Entwicklung der Menschheit, als die Rückkehr zum classischen Alterthum einen wesentlichen Factor derselben ausmacht, und der einzig große Aufschwung unserer deutschen Wissenschaft und Kunst im vorigen Jahrhundert durch Lessing, Winckelmann und viele andere ist dadurch bedingt, daß man die ganze Kraft wieder auf das Studium des Alterthums verwandte. Die erste Erscheinung einer großen Idee ist immer auch diejenige, an die jeder anknüpfen und von der jeder anfangen muß, der in sie eindringen und sie sich zum Eigenthum machen will. Die Idee des idealen Lebens in Kunst und Wissenschaft ist aber von den Alten entdeckt und in so großartigen Musterwerken dargestellt worden, daß keiner in Kunst und Wissenschaft etwas großes wird leisten,

aber enthält diese Ministerialverfügung so viele Ergebnisse reifer Erfahrung und Einsicht, daß sie auch uns genug beachtungswerthes bietet. Lorinsers Schrift ist vor kurzem neu aufgelegt worden; auch die Anlässe zu den Anklagen durch einzelne Fehler auf Seiten der Gymnasien und ihrer Lehrer, wie die Misgriffe des Publicums in den Urtheilen über die Quellen des Uebels haben wohl seitdem an verschiedenen Orten neue Auflagen erlebt und schwerlich die letzten.

D. Red.

ja daß keiner die Weihe für Kunst und Wissenschaft wird erlangen können, der sich nicht in diese Musterwerke einlebt. Daß aber keiner diese Werke recht verstehen wird, der nicht die Sprachen studirt, in denen sie geschrieben sind, und daß selbst schon das grammatische Studium dieser logisch und phonetisch so vollendeten Sprachen den Geist schärft und den Boden zur Aufnahme der Ideen und Ideale fruchtbar macht, das ist schon so oft und so gründlich nachgewiesen, daß es hier um so weniger nochmals erörtert zu werden braucht, je weniger hier der Ort dazu ist. Diese Andeutungen sollten aber nur dazu dienen, um die unabweisliche Forderung zu begründen, daß das Studium der alten Sprachen und einiger wohlgewählten Musterwerke ihrer Literatur die Grundlage aller höheren wissenschaftlichen Bildung für alle Zeiten bleiben muß. Das ist das eine, was man, wie mir scheint, vor allem zu beachten hat, wenn man von einer zweckmäßigen Gestaltung der wissenschaftlichen Unterrichtsanstalten handeln will. Aber das andere ist eben so wichtig. Der Geist der Menschheit schreitet fort von Stufe zu Stufe, und wenn die Jugend jeder Weltperiode zu dem jedesmaligen geistigen Standpunct herangezogen werden soll, auf dem die bereits Gebildeten der Nation stehen, so ists auch erforderlich, daß jenes Normalbildungsmittel des Studiums des classischen Alterthums zu dem gesunden Geiste der Gegenwart immer wieder in das richtige Verhältnis gesetzt werde. Und wenn also das classische Alterthum unabänderlich das wichtigste Bildungsmittel in den höheren Schulen bleiben wird, so wird sich doch die Art und Weise, wie sein Studium betrieben wird, stets nach dem Geiste der Gegenwart zu modificiren haben. Wir sollen, indem wir die Griechen und die Römer studiren, nicht selbst zu Griechen und Römern werden, sondern zu Christen im echten Sinne des Worts und zu Männern, die der Idee des Deutschthums entsprechen, und darum müßen in der Art und Weise, in der wir das classische Alterthum studiren, die Beziehungen schon zu erkennen sein zu dem, was wir in der Gegenwart werden sollen. Schon zur Reformationszeit setzte man in der Organisation der Gymnasien, die von Melanchthon und Sturm ausgieng, das classische Alterthum in die innigste Beziehung zu dem neu erwachten evangelischen Christenthum und nahm auch von den sonstigen Wissenschaften z. B. von der Mathematik und der Naturwissenschaft auf, was die Zeit nur irgend schätzenswerthes darbot. Gar viele in unserer Zeit möchten den Gymnasien dieselbe Organisation ertheilen, die sie zur Reformationszeit wie von selbst annahmen, aber diese bringen in den Streit über die Gestaltung dieser Anstalten nur die größte Verwirrung hinein. Um nur eins anzuführen, so kann die lateinische Sprache hinsichtlich des praktischen Gebrauchs auf höheren Schulen niemals wieder dieselbe Stellung einnehmen, die sie zur Zeit der Reformation und noch zwei Jahrhunderte später hatte. Damals war die lateinische Sprache die Sprache der Wissenschaft, die Sprache der Kirche, die Sprache der Diplomatie; es war daher natürlich und nothwendig, daß jeder, der nach höherer wissenschaftlicher Bildung strebte, auch der lateinischen Sprache sich bemächtigen und sich befähigen mußte, sie fließend und gewandt zu sprechen und zu schreiben. Es war deshalb auch nothwendig, daß sich die Gymnasien die Aufgabe stellten, die lateinische Sprache ihren Zöglingen gleichsam zur zweiten Muttersprache zu machen. Nun aber ist gegenwärtig die Muttersprache die wissenschaftliche Sprache geworden und alle die Uebungen, die früher bloß zu dem Zwecke angestellt wurden, um die lateinische Sprache den Zöglingen zum Organ der praktischen Mittheilung des Gelernten und Gewußten oder zur Reproduction der gewonnenen Bildung zu machen, sind nunmehr überflüssig geworden und in Wegfall zu bringen. Dagegen ist darauf hinzuarbeiten, daß der Gymnasiast in den Geist der Muttersprache die gründlichste und umfassendste Einsicht gewinne, was besonders auch durch das Studium einiger Meisterwerke der deutschen Literatur bewirkt wird, und daß er die deutsche Sprache in allen Verhältnissen ruhig, gewandt und angemessen zu gebrauchen verstehe. Die allerfruchtbarste Uebung in der Muttersprache besteht aber darin, daß die in den alten Meisterwerken enthaltenen Anschauungen und Vorstellungen in der Muttersprache reproducirt werden. Schon aus

diesem Grunde wird der gegenwärtige Gymnasialunterricht ganz anders organisirt werden müßen, als noch vor 100 bis 150 Jahren. Ein anderer Grund liegt aber darin, daß der Geist und Inhalt der Wissenschaften jetzt ganz anders geworden sind, als sie noch vor 100 Jahren waren und weil es denn doch die schließliche Aufgabe der Gymnasien sein muß, die studirende Jugend in den bewährten Geist der Gegenwart hereinzuziehen, so bekommt auch dadurch das Studium des classischen Alterthums ein anderes Verhältnis zu dem letzten Zwecke der wissenschaftlichen Bildung, als es früher haben konnte. Man denke nur an die Naturwissenschaften; zu welcher Tiefe und Bedeutung sie sich in den letzten drei Jahrhunderten entwickelt haben und welchen Einfluß sie auf die Anschauung und Denkweise des gegenwärtigen Geschlechts ausüben! Wer sich diesem Einfluß entziehen wollte, der würde sich auch im Leben isoliren und diejenigen, die sich zu Leitern der Nation heranbilden wollen, würden dereinst im Leben eine sehr klägliche Rolle spielen, wenn sie sich nicht mit den bewährten Resultaten der Naturwissenschaften vertraut gemacht und sich dieselben zu einem Elemente ihrer geistigen Bildung gemacht hätten. Gewiß würden daher die Gymnasien außerhalb ihrer Zeit stehen und gewissermaßen in einen Winkel geschoben werden, wenn sie nicht auch auf die Naturwissenschaften die gebührende Rücksicht nehmen wollten.

Diese und ähnliche Betrachtungen stehen aber mit dem Lorinserschen Streite in der engsten Verbindung. Denn dieser Streit, der aus der Klage über die Vielheit der Lehrgegenstände und der Beschäftigungen in den Gymnasien entsprang, führte unmittelbar zu der Frage nach der Concentration des Gymnasialunterrichts, d. h. zu der Frage, wie dem Gymnasialunterrichte alles massenhafte und den Geist belastende zu nehmen und eine einfache aus dem Zwecke und Bedürfnis der wissenschaftlichen Bildung resultirende Organisation zu geben sei. Es mußte zugegeben werden, daß auch in den preußischen Gymnasien trotz der sorgfältigen Leitung, deren sich das Gymnasialwesen in Preußen erfreut hat, den Zeitbedürfnissen zwar im allgemeinen Rechnung getragen war, daß aber gar vieles mehr neben einander lag, als in lebendiger Wechselwirkung stand. Es war aber ein unglücklicher Gedanke, wenn man, um die vorhandenen Uebelstände zu beseitigen, die modernen Elemente des Gymnasialunterrichts möglichst beseitigen und eine frühere Organisation der Gymnasien, die sich seit der Reformation etwa zwei Jahrhunderte lang als zeitgemäß bewährt hatte, zurückrufen wollte. Das war eine Concentration des höheren wissenschaftlichen Unterrichts nach rückwärts, während die rechte Concentration nach vorwärts geht und die in der Gegenwart liegenden berechtigten Tendenzen in einem einfachen und in sich begründeten Gesammtbilde zu fassen sucht. Als charakteristische Kennzeichen dieser retrograden Concentrationsbestrebungen sind zu betrachten: die stiefmütterliche Behandlung der Muttersprache und der deutschen Literatur so wie des naturwissenschaftlichen Unterrichts, endlich auch das Drängen auf confessionelle Gymnasien, während das eigentlich Confessionelle der Allgemeinheit dieser Anstalten widerspricht, so nothwendig es ist, daß der allgemeine religiöse und sittliche Geist des Christenthums das Lebenselement ist, das sie athmen. Eine Folge von diesen retrograden Bestrebungen besteht nun auch darin, daß die verachteten modernen Elemente sich um so entschiedener in besonderen Anstalten eine Bildungsstätte suchten und errangen und den Anspruch machten, sich den Gymnasien ebenbürtig zur Seite zu stellen, ja sie zu überflügeln. So ist man denn bereits so weit gekommen, daß man bei allem Bemühen, die Gymnasien zu concentriren, die Concentration des höheren Bildungswesens im allgemeinen verloren hat, indem bei uns jetzt die Gymnasien, die Realschulen und sogar die Cadettenanstalten den gleichen Anspruch erheben, die höchste wissenschaftliche Vorbildung zu geben, während man zu einem deutlich erkannten Ziele sonst doch nur einen Weg hat oder doch nur einen, der von allen der zweckmäßigste ist. Wenn alle diejenigen, die in allen Sphären des staatlichen und bürgerlichen Lebens die Leiter sein sollen, derselben allgemeinen Vorbildung bedürfen, d. h. desselben lebendigen Interesses für das Wahre und das Gute, desselben sittlichen Charakters, derselben Fähigkeit, klar, gründ-

lich und zusammenhängend zu denken, derselben Fertigkeit, das Gedachte richtig, klar, gewandt und angemessen auszusprechen, endlich derselben Vertrautheit mit den allgemeinen Verhältnissen des natürlichen und menschlichen Lebens; so wird auch für alle solche eine gemeinsame Bildungsanstalt gefunden werden können, auf welcher dieses Ziel der allgemeinen Bildung erreicht wird. Wenn eine solche gefunden sein wird, erst dann wird nach meinem Dafürhalten das höhere Bildungswesen in unserem Volke concentrirt sein und erst dann wird das deutsche Nationalleben auch von dieser Seite als ein einiges und kräftiges sich darstellen können.*) Dr. Deinhardt.

Lübeck, s. Hansestädte.

Lüge, s. Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit.

Lüsternheit, s. Mäßigkeit.

Luther, Martin, wurde am 10. Novbr. 1483 zu Eisleben geboren, wohin seine Eltern von Möhra gezogen waren. Sein Vater Hans Luther war ein ehrlicher Bergmann, seine Mutter Margaretha geb. Lindemann eine gottesfürchtige und fromme Frau. Von Eisleben zogen die Eltern bald wieder weg nach Mansfeld, wo der Vater in den Rath kam. Beide, Vater und Mutter, zeigten in der Zucht Strenge und Ernst. Luther sagt selbst, daß seine Eltern ihn so hart gehalten hätten, daß er darüber gar schüchtern worden sei. Die Mutter stäupte ihn einmal um einer geringen Nuß willen, daß das Blut floß. Auch sein Vater stäupte ihn einmal so sehr, daß er ihn floh und ihm gram ward, bis er ihn wieder zu sich gewöhnte. „Ihr Ernst und gestreng Leben, das sie mit mir führten, verursachte mich, daß ich danach in ein Kloster lief und Mönch wurde; aber sie meintens herzlich gut." In der lateinischen Schule, in die ihn der Vater mit herzlichem Gebet brachte, lernte der Knabe fleißig und schleunig seine zehn Gebote, den Kinderglauben, das Vaterunser neben der Grammatik und christlichen Gesängen. Im 14. Jahre kam er nach Magdeburg in die Schule, welche damals vor vielen anderen weit berühmt war. Daselbst gieng er nach Brot und sang vor den Bürgerhäusern. Im folgenden Jahre bezog er die Schule zu Eisenach. Als er auch dort eine Zeitlang sein Brot vor den Thüren ersang, nahm ihn Frau Cotta, eine andächtige Frau, zu sich an ihren Tisch, weil sie um seines Singens und herzlichen Gebetes willen in der Kirche sehnliche Zuneigung zu ihm trug. „Darum, sagte er später einmal, verachte mir nicht die Gesellen, die vor der Thür panem propter deum sagen und den Brotreihen singen. Ich bin auch ein solcher Partekenhengst gewest. Das sind die rechten, die in geflickten Mänteln und Schuhen gehen und das liebe Brot vor den Thüren sammeln, das werden oft die beste, gelehrteste und vornehmste Leute. O verzaget nicht! ihr guten Gesellen, die ihr jetzt in die Current gehet, andere formulirt und mit im Chore seid, manchem unter euch ist ein Glück bescheeret, dahin ihr jetzt nicht gedenket, allein seid fromm und fleißig." Da sich auf der Eisenacher Schule schon vis ingenii acerrima et imprimis ad eloquentiam idonea zeigte, sandten ihn seine Eltern 1501 auf die hohe Schule zu Erfurt, wo er die freien Künste mit großem Ernste und besonderem Fleiße studirte und eine Zeitlang nach dem Willen seines Vaters der Rechtsgelehrtheit oblag. Er versäumte keine Lection und wenn man nicht öffentlich las, hielt er sich auf der Universitäts-Bibliothek auf. Alle Morgen fieng er sein Lernen mit Gebet an, getreu seinem Sprüchwort: „fleißig gebetet ist über die Hälfte studiret." Außer der Dialektik, Physik und Ethik studirte er fleißig die römischen Classiker und bekam zum erstenmale eine vollständige lateinische Bibel in die Hand. Noch am Ende des Jahres 1505, in welchem er Magister geworden war, wurde er aus frommem Bedürfnis und „mit schrecklicher Erscheinung vom Himmel gerufen" ins Kloster getrieben gegen den Willen seines Vaters, der in dem Schrecken einen teuflischen Betrug sah

*) Ueber die in diesem Artikel berührten verschiedenen Fragen vergleiche man die verwandten Artikel, wie Aufgaben, Concentration, Gymnasium, Körperliche Erziehung II., Lectionsplan, Lehrplan, Leibesübungen rc. D. Red.

und den Sohn an den Gehorsam mahnte, den er den Eltern schuldig sei. Hier studirte er neben der Bibel fleißig den Augustinus und die Scholastiker. Aus den heftigen Anfechtungen, in die er bei seinem Streben, durch klösterliche Heiligkeit die ewige Seligkeit zu erwerben, verfiel, wurde er endlich durch Kasteiungen und harte Bußkämpfe zu dem Glauben an die freie Gnade Gottes erhoben, auf die er fortan sein Leben und den Neubau der Kirche gründete. 1508 wurde er an die neugestiftete Universität Wittenberg berufen als Professor der Ethik und Dialektik, was seiner Neigung nicht entsprach, da er mit der scholastischen Philosophie und dem Aristoteles bereits gebrochen hatte. Als er daher im März 1509 Baccalaureus ad Biblia wurde, las er fortan Theologie. Im Jahre 1512 wurde er Doctor der Theologie. Dem Eide getreu, den er geleistet, las er die heilige Schrift mit höchstem Fleiß, nahm dabei die alten Väter und Kirchenlehrer zu Rathe, studirte eifrig die griechische und hebräische Sprache und bekämpfte die Scholastiker und den Aristoteles. Frei von dem humanistischen Enthusiasmus seiner gelehrten Zeitgenossen schätzte er die classischen Sprachen hauptsächlich des Bibelstudiums halber. 1517 am 31. October schlug er die Thesen an die Schloßkirche zu Wittenberg an. Die weiteren Momente der durch Luther hervorgerufenen und getragenen Reformation der Kirche verfolgen wir hier nicht, wo es gilt den großen Mann in seinem Reformationswerke auf dem Gebiete der Jugendbildung und Erziehung näher zu schildern. Von besonderer Bedeutung für diese Seite seiner Thätigkeit war es, daß 1518 Philipp Melanchthon als Professor der griechischen Sprache an die Universität Wittenberg berufen wurde. Es ist bekannt, wie groß Luthers Freude über diese Berufung war, wie er nicht Worte genug finden konnte im Preise der Gelehrsamkeit und übermenschlichen Gaben Melanchthons und wie er selbst, um das Griechische gründlicher zu lernen, als Schüler sich zu seinen Füßen setzte. Melanchthon fühlte sich bald ebenso mächtig von dem gewaltigen Manne angezogen und schloß sich ihm in herzlicher Liebe an. Es kann nicht genug hervorgehoben werden, wie sehr dadurch das ganze Verhalten der Humanisten zur Reformation bestimmt wurde und wie Luther gerade die bedeutenderen unter ihnen nöthigte, seine Wege zu gehen und dem Zuge des Jahrhunderts, der ein durchaus religiöser war, zu folgen. Nachdem Melanchthon bereits 1527 eine Kirchen- und Schul-Visitation in Thüringen gehalten hatte, in Folge deren mit Luthers Approbation das Visitationsbüchlein erschienen war, in welchem auch der sogenannte sächsische Schulplan enthalten ist, vollzog Luther, von Bugenhagen und Justus Jonas unterstützt, in den Jahren 1528 und 1529 im Kurkreis und Meißen eine gleiche Visitation, die ihn veranlaßte, um der großen Unwissenheit der Geistlichen und Laien abzuhelfen, den großen und kleinen Katechismus zu schreiben. Bereits 1520 hatte Luther seine Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation herausgegeben und in derselben die Verbesserung der deutschen Universitäten dringend empfohlen. In demselben Jahre war seine „Kurtze Form die zehen Gebote, Glauben und Vater Unser zu betrachten" erschienen. 1521 begann er die Uebersetzung der heiligen Schrift. Im Jahre 1524 verfaßte Luther das berühmte Schreiben an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten. Im Jahre 1530 erschien die Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten solle. Wenn auch Luther später bis zu seinem Tode die Aufgabe des Unterrichtes und der christlichen Erziehung nicht weiter in besonderen Schriften darlegte, so enthalten doch auch seine aus verschiedenen Zeiten herrührenden Predigten, Bibelauslegungen, Tischreden und Briefe so viele hierauf bezügliche Aussprüche, daß man erkennt, wie er während seiner ganzen Wirksamkeit die Reformation der Kirche in innigem Zusammenhange mit der Verbesserung der Kinderzucht und des Unterrichtes auffaßte.

Es ist schwer, die Fülle überall ausgestreuter inhaltsvoller Bemerkungen über christliche Kinderzucht, die alle von der tiefsten Kenntnis des menschlichen Herzens und von der klarsten Einsicht in die Noth und die Bedürfnisse des Volkes zeugten, ins Kurze zusammenzufassen. Man möchte den großen Mann am liebsten überall selbst

reden lassen, wie es K. v. Raumer in der Geschichte der Pädagogik gethan hat. Luther erkannte es tief, daß alle Nothstände in der Christenheit daher kommen, daß sich niemand der Jugend annimmt. „Soll es wieder in einen guten Schwang kommen, so muß es wahrlich an den Kindern angefangen sein.“ Festgegründet im Worte Gottes führte er seine Ermahnungen überall auf die heilige Schrift zurück und holte von dort der rechten Kinderzucht Exempel. Gegenüber der römischen Werkheiligkeit, die sich durch Mönchsleben und Klosterübungen, durch Fasten und Kasteiungen den Himmel verdienen wollte, wies er mit Nachdruck darauf hin, daß es die höchsten und besten, Gott wohlgefälligsten Werke seien, die man an den Kindern thut, an denen man Himmel und Hölle verdienen könne. Das sind die Hungrigen, Durstigen, Nackenden, Gefangenen, Kranken, Fremdlinge, von denen der Herr spricht bei Matthäus 25, 35. 36. Er erinnerte an Abraham, an dem Gott zeigt, daß die Strafe, die er über Sodom verhängen wollte, ihm nütze sein würde, seine Kinder in der Furcht Gottes aufzuziehen (1. Mos. 18, 19.), an Sarah und Rebecca, die die vortrefflichsten Hausmütter gewesen, an Jonadab, der herrlich gelobt wird in seinen Kindern, darum daß er sie fromm und gottselig auferzogen hatte, an Tobias, Susanna u. a., die also erzogen wurden. Wiederum hob er hervor, was Eli verdient habe, daß er seine Kinder übel zog, wie geschrieben steht im 1. Buch Sam. 3, 13. In König Salomon, der unter seinen königlichen Geschäften das Buch Proverbiorum für das junge Volk gemacht, sah er ein Exempel für alle Könige und Herren, daß sie sich auch der Jugend annehmen sollten. Aber als das höchste Vorbild stellte er Christum selbst hin, der die Kinder zu sich kommen läßt und sie uns befiehlt, indem er die Engel rühmt, die ihrer warten, der nicht bloß lehret, ein wie großer Dienst es ist, so man das junge Volk wohl ziehet, sondern der auch greulich zürnt, so man sie ärgert und verderben läßt.

Der Ehestand, der durch die Reformation zu Ehren kam und den Luther nicht genug rühmen und preisen kann, hat als die liebreichste und beste Arbeit, daß man die Kinder, die uns Gott giebt, versorget und auferziehet. Er ist ein heiliger Stand, und jeder Vater soll ein Pfarrherr und Bischof seines Hauses sein. „Ein Hausvater, der sein Haus in Gottesfurcht regieret, seine Kindlein und Gesinde zu Gottesfurcht und Erkenntnis, zu Zucht und Ehrbarkeit ziehet, der ist in einem seligen, heiligen Stande. Also eine Frau, die der Kinder wartet mit Essen, Trinken geben, Wischen, Baden, die darf nach keinem heiligeren, gottseligeren Stand fragen. Was kann doch in der Gemeinde Gottes besseres und nützeres gelehrt werden, denn das Exempel einer gottseligen Hausmutter, die da betet, seufzet, schreiet, Gott danket, das Haus regieret, thut was das Amt eines frommen Weibes mitbringet, begehret, daß sie möge Kinder haben mit großer Keuschheit, Dankbarkeit und Gottseligkeit? Was sollte sie mehr thun? Aber der Papst, Kardinäle und Bischöfe sollen das nicht sehen, denn sie sind es nicht werth.“ Ein solches Haus nennt er eine rechte Kirche, ein auserwählet Kloster, ja ein Paradies. Denn Vater und Mutter werden Gott hier gleich; denn sie sind Regenten, Bischöfe, Papst, Doctor, Pfarrherr, Prediger, Schulmeister, Richter und Herr. Darum sieht er auch in dem Ehestande den Ursprung alles weltlichen Regimentes und in dem Hausregiment das Fundament des guten Völkerregimentes. In seiner Auslegung von 2. Mos. 20, 21 sagt er: „So haben wir nun genugsam im vierten Gebote gehöret, wie man Vater und Mutter ehren soll und was dies Gebot in sich halte und lehre; also daß man es wohl greifen kann, daß Gott viel daran gelegen ist, daß dieser Gehorsam gegen Vater und Mutter im Schwange gehe. Und wo solches nicht geschieht, da sind keine guten Sitten, noch ein gut Regiment. Denn wo in Häusern Gehorsam nicht gehalten wird, wird man es nimmermehr dahin bringen, daß eine ganze Stadt, Land, Fürstenthum oder Königreich wohl regieret werde. Denn da ist das erste Regiment, davon einen Ursprung alle andern Regimente und Herrschaften haben. Wo nun die Wurzel nicht gut ist, da kann weder Stamm noch gute Frucht folgen. Denn was ist eine Stadt anders, denn ein Haufen Häuser? Wie sollte denn die Stadt wohl

regieret werden, wo in den Häusern kein Regiment ist; ja, da weder Kind, Knecht noch Magd gehorsam ist? Item, ein ganz Land; was ist es anders, denn ein Haufen Städte, Märkte und Dörfer? Wo nun die Häuser übel regieret werden, wie kann ein ganzes Land wohl regieret werden? Ja, da muß nichts anders draus werden, denn eitel Tyrannei, Zauberei, Morden, Dieberei, Ungehorsam. Denn ein Fürstenthum ist ein Haufen Länder und Graffschaften, ein Königreich ein Haufen Fürstenthümer, ein Kaiserthum ein Haufen Königreiche. Diese alle spinnen sich aus einzlichen Häusern. Wo nun Vater und Mutter übel regieren, lassen den Kindern ihren Muthwillen, da kann weder Stadt, Markt, Dorf, Land, Fürstenthum, Königreich noch Kaiserthum wohl und friedlich regieret werden. Denn aus dem Sohne wird ein Hausvater, ein Richter, Bürgermeister, Fürst, König, Kaiser, Prediger, Schulmeister &c. Wo er nun übel erzogen ist, werden die Unterthanen wie der Herr, die Gliedmaßen wie das Haupt. Darum hat Gott als am nöthigsten angefangen, daß man im Hause wohl regiere. Denn wo das Regiment im Hause wohl und rechtschaffen gehet, ist den andern allen wohl gerathene Ursache, denn wir sehen, daß das ganze menschliche Geschlecht daher kömmet. Denn es hat Gott also gefallen, daß aus Vater und Mutter die ganze Welt herkomme."

Christliche Kinderzucht hält Luther für eine schwere und mit großer Verantwortlichkeit verbundene Sache. Darum will er, daß ein jeglicher ehrlicher Mensch seines Kindes Seele mehr, tiefer, fleißiger ansehe, denn das Fleisch, das von ihm kommen ist, und sein Kind nicht anders achte, denn als einen köstlichen ewigen Schatz, der ihm von Gott befohlen sei zu bewahren, daß ihn der Teufel, die Welt und das Fleisch nicht stehlen und umbringen. Denn er wird von ihm gefordert werden am Tode und jüngsten Tage, mit gar scharfer Rechnung. Mit ernster Mahnung zieht Luther hieher das Heulen und Klagen derer, die da rufen werden Luc. 23, 29: O selig sind die Leiber, die nicht Kinder geboren haben, und Brüste, die nicht gesäuget haben.

Die Aufgabe aller christlichen Kinderzucht faßt er in dem Worte des Paulus Ephes. 6, 4 zusammen: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn." Bei Erklärung dieser Worte (in der Auslegung des 4. Gebotes) hebt L. zuerst hervor, daß es Pflicht der Eltern sei, ihre Kinder nicht mit Ungestüm zu erziehen, nicht zu Zorn und Kleinmüthigkeit zu reizen, damit der Kinder Gemüth, weil es noch zart ist, nicht ganz in Furcht und Blödigkeit gerathe und erwachse in ihnen ein Haß gegen die Eltern. Durch Liebe werde weit mehr ausgerichtet, als durch knechtische Furcht und Zwang. Auch soll es den Weibern, die der Kinder warten, nicht gestattet sein, mit Larven und Schreckbildern und andern Gaukeleien die Kinder zu fürchten zu machen. Vielmehr sollen die Kinder also erzogen werden, daß sie eine gute Furcht haben mögen, daß sie die Dinge fürchten, die man fürchten soll. In der Auferziehung „in der Zucht und Vermahnung zum Herrn" (ἐν παιδείᾳ καὶ νουθεσίᾳ κυρίου) sieht er die zwei Stücke, daß man sie soll lehren, was zu lehren ist, und strafen, wenn sie der Lehre nicht nachkommen. Die Lehre hat es vor allem mit geistlichen Dingen zu thun, daß man sie erst Gott ergebe, dann weltlichen Geschäften. „Das ist aber die Lehre Gottes, so du die Kinder lehrest erkennen den Herrn Christum, daß du sie lehrest, stets im frischen Gedächtnis haben, wie er für uns gelitten hat, was er gethan und was er verheißen hat. Also war den Kindern Israel von Gott geboten, daß sie ihren Kindern und Nachkommen erzählen sollten die Wunder, die Gott ihren Vätern in Aegypten gethan hatte (Ps. 78, 4). Und wenn sie nun solches wissen und noch nicht lernen Gott lieben, ihm danken und beten und Christo nachfolgen, soll man weiter vornehmen die Strafe des Herrn; das ist, halte ihnen vor das schreckliche Gericht Gottes und seinen Zorn über die Bösen.' Dieses will Gott den Kindern vielmehr vorgehalten haben, als der Menschen, das ist unsere eigene Strafe. Und das nicht ohne Ursache; denn daraus lernen sie allwege über sich zu Gott aufsehen und nicht Menschen, sondern Gott fürchten. Dann sollte man sie

allein gewöhnen zu der Eltern Furcht, so käme es dazu, daß sie endlich auch in den Dingen, die Gott angenehm, sich vor den Menschen fürchten, und würden also kleinmüthig werden. Darum soll man die Kinder also ziehen, nicht daß sie ihre Eltern fürchten, sondern daß sie wissen, daß sie Gott erzürnen, wenn sie ihre Eltern nicht fürchten." — Was die Lehre betrifft, so fordert er, daß keiner sollte ein Vater werden, er hätte denn gelernt, daß er seinen Kindern kann predigen die Gebote Gottes und das Evangelium, daß er fromme Christen zöge, also daß ein Vater eigentlich ein Bischof und Pfarrherr seines Hauses sein soll. Er hält es für die Schuldigkeit eines jeglichen Hausvaters, daß er die Woche zum wenigsten einmal seine Kinder und Gesinde umfrage und verhöre, was sie von Religion wissen oder lernen, und wo sie es nicht können, mit Ernst dazu halte. Insbesondere verlangte er, daß die Eltern ihren Kindern etliche sonderliche Gebetlein verordnen und sprechen lassen, wenn sie zu Tisch oder Bette gehen wollen, in welchen sie die Sünde bekennen und Gott beide, ihre eigene und gemeine Gefahr und Noth, vortragen und um Errettung und Linderung bitten. Von den öffentlichen Predigten in den Kirchen erwartete er für die Jugend wenig, da die Kinder nicht viel davon lernen und behalten. Darum wollte er, daß die Eltern in den Häusern dasselbige, das sie in der Kirche von den Predigern gehört haben, ihre Kinder und Gesinde fleißig lehren und darüber verhören. Das Strafamt der Eltern hielt er für ein Werk der göttlichen und christlichen Liebe. Eltern sollen ihre Kinder auch mit Ruthen und Schlägen züchtigen, auf daß etwas gutes aus ihnen werden möge, gleich wie das deutsche Sprüchwort lautet: Je lieber Kind, je schärfere Ruthen. Wenn man einen Sohn, der voll Untugend ist, vermahnt, und wo es nicht helfen will, mit ernstlichen Worten strafet, ja auch Ruthen und Knittel aufträgt, daß der Sünde und Unart in der Zeit gewehret werde, das heißt Barmherzigkeit geübet. Müßen doch zuweilen die Aerzte ein Bein oder Arm abnehmen, auf daß der Leib errettet werde. Warum wollte man hier zürnen, da es nicht um das zeitliche Leben, sondern um das ewige, und nicht um den Leib, sondern um die Seele zu thun ist. Darum ists „ein Werk der Barmherzigkeit, das Gott belohnen will, wo böse Kinder und Gesind im Hause ist, daß man einen eichenen Butterwecken in die Hand nehme und schmiere ihnen die Haut damit voll. Solches ist eine geistliche Salbe wider der Seelen Krankheit, die da heißt Ungehorsam gegen Vater und Mutter." Ein solches Zürnen der Eltern soll aber kein böser Zorn sein, sondern ein Zorn der Liebe, ein freundlicher, väterlicher Zorn, wie die mit einander zürnen, die sich lieb unter einander haben. Welcher Zorn dazu dient, daß die Liebe hernach desto hitziger und ganz neu wird. Darum lobte Luther die Eltern, die, wenn sie die ungehorsamen Kinder nach Verdienst gestrafet haben, ihnen darnach wieder gute Worte geben und sie also gleichsam wieder versöhnen. Denn solche Unbeständigkeit diene für die Kinder, daß sie darum nicht, weil sie sich vor der Ruthe fürchten, auch den Eltern feind werden. Kurz und treffend sagte er über das Verhältnis der Strenge zur Milde: Man muß also strafen, daß der Apfel bei der Ruthe sei. Wie sich die Eltern bei Ausübung ihres Strafamtes vor allzu großer Strengigkeit und Erbitterung zu hüten haben, so sollen sie auch nicht durch falsche Naturliebe sich verblenden lassen, daß sie ihre Kinder hätscheln und verzärteln, indem sie das Fleisch derselben mehr achten denn die Seelen. „Eltern, die ihre Kinder allzusehr lieben, lassen ihnen den Muthwillen, die thun nichts anderes, als daß sie dieselben hassen. Sie erziehen einen Bösewicht, den sie einmal zum Rabenstein begleiten müßen, und der seinen eigenen Eltern die Nasen abbeißet. Darum spricht der weise Mann, Sprüchw. 13, 24: Wer der Ruthen schonet, der hasset sein eigen Kind, wer aber sein Kind lieb hat, der stäupet es vielmal. Item 22, 15: Es ist in eines jeglichen Kindes Herzen thörlich Vornehmen; aber die Ruthe mag das alles austreiben. Item Salomon Cap. 33, 14: Schlägst du dein Kind mit Ruthen, so wirst du seine Seele von der Höllen erlösen."

In dem Gebote der Schrift, daß Kinder ihren Eltern gehorsam sein sollen in

dem Herrn, findet er für die Eltern die Mahnung, daß sie nicht allein Eltern sein sollen nach dem Fleisch, wie die Heiden, sondern in dem Herrn. Darum hielt er die Kinder, bei deren Erziehung die Eltern gegen Gottes Gebot handeln, nicht für gebunden, ihren Eltern zu gehorchen. „Wo die Eltern so mürrisch sind, sagt er, und die Kinder weltlich ziehen, sollen die Kinder ihnen in keinem Gebote gehorsam sein. Denn Gott ist in den ersten drei Geboten höher zu achten, denn die Eltern. Weltlich aber ziehen, heiße ich das, so sie lehren nicht mehr suchen, denn Lust, Ehre und Gut oder Gewalt dieser Welt." Er klagt darüber, daß viele allein darauf gedenken, daß sie die Kinder schmücken und machen, daß sie gesehen werden vor der Welt; bereiten ihnen Reichthum, hangen den Drecksack Gold an den Hals. „Viele wollen große Herrn und reiche Junker draus ziehen und machen. Es geschieht aber gemeiniglich, daß großer Herrn Kinder selten wohl gerathen. Die verderben ihre Kinder, die ihnen Anlaß geben, die Welt lieb zu haben, die nicht weiter für die Kinder sorgen, denn daß sie tapfer einhertreten, springen, tanzen und sich zieren können, den Leuten gefallen, ihre Begierden reizen, sich der Welt gleichstellen." Andererseits aber will er keineswegs, daß die Jugend auf mönchische Weise von der Welt abgesondert werde. „Salomon, sagt er, ist ein rechter königlicher Schulmeister. Er verbeut der Jugend nicht, bei den Leuten zu sein oder fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden eitel Hölzer und Klötze draus, wie denn auch Anselmus gesagt hat: Ein junger Mensch, so eingespannet und von der Welt abgezogen, sei gleich wie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf pflanzen. Denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen, noch hören mußten, mit niemand reden durften. Es ist aber der Jugend gefährlich, also allein zu sein, also gar von Leuten abgesondert zu sein. Darum soll man junge Leute lassen hören und sehen und allerlei erfahren; doch daß sie zur Zucht und Ehren gehalten werden. Es ist nicht ausgerichtet mit solchem mönchischen Zwange. Es ist gut, daß ein junger Mensch viel bei den Leuten sei; doch daß er ehrlich zur Redlichkeit und Tugend gezogen und von Lastern abgehalten werde. Jungen Leuten ist solcher tyrannischer mönchischer Zwang ganz schädlich und ist ihnen Freude und Ergötzen so hoch vonnöthen, wie ihnen Essen und Trinken ist; denn sie bleiben auch desto eher bei Gesundheit".

Den größten Werth aber legt L. darauf, daß die Eltern sich befleißigen, daß ihre Kinder nicht böse, ärgerliche Exempel sehen und dadurch verletzt und verführt werden. Denn die Jugend ist wie ein Zunder, der über die maßen leichtlich fahet, was bös und ärgerlich ist. Insbesondere sündigen die schwer, die schandbare Worte reden vor jungen, unschuldigen Knaben und Mägdlein. Solche Leute werden schuldig aller Sünden, die da entspringen aus ihren unbedachtsamen Worten. Denn das zarte und unerfahrene Alter wird gar leichtlich mit solchen Reden beflecket, und was noch ärger ist, es behält gar lange solche unflätige Worte; gleich als wenn ein Fleck kommt in ein reines Tuch, der setzet sich viel fester darein, denn so er in ein grob und rauh Tuch gekommen wäre. Hiefür beruft er sich auf die Erfahrung, die schon die Heiden gemacht haben, unter Anführung der Worte des Horatius: Quo semel est imbuta recens servabit odorem Testa diu und der Stelle aus Juvenal: Maxima debetur puero reverentia. Mit gewichtigen Worten aber erinnert er vor allem an den Ausspruch des Herrn: „Wer aber ärgert dieser Geringsten einen, die an mich glauben, dem wäre besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gehänget würde und er ersäufet würde im Meer, da es am tiefsten ist", und führt aus, wie die hier angedrohte Strafe genugsam beweise, wie groß die Sünde eines den Kindern gegebenen Aergernisses sei, da Gott selbst auf den Todtschlag keine leibliche größere Strafe gesetzt habe.

Luther klagt bitter, daß die Eltern ihre Pflicht nicht in der rechten Weise erfüllen. Niemand sei, der seine Kinder lasse recht beten und sie lehre die Stücke, so zur Seligkeit gehören. Er vergleicht solche Menschen, die ihre Kinder nicht lehren und unter-

weisen, mit den Thieren, die ihre eigenen Jungen fressen und verderben ihre eigenen Früchte. Von dieser Vernachläßigung der Kinderzucht komme es allein her, daß so ungezogen und wild Volk unter den Deutschen und Christen ist, dergleichen man keine in der Welt findet. Insbesondere straft er die Gleichgültigkeit, mit der die Schulbildung vernachläßigt wird. Niemand will Kinder anders erziehen, denn auf Witz und Kunst zur Nahrung. Der gemeine Mann denkt nicht, daß er Gott und der Welt schuldig, so er einen geschickten Sohn hat, ihn in die Schule zu thun und studiren zu lassen. „Mein lieber Geselle, ruft Luther, hast Du ein Kind, das zur Lehre geschickt ist, so bist Du nicht frei, dasselbige aufzuziehen, wie Dichs gelüstet, stehet auch nicht in deinem Willküre, damit zu fahren, wie du willt, Du bist Gott schuldig, seine beide Regiment zu fördern. Gott bedarf eines Pfarrherrs, Predigers, Schulmeisters in seinem geistlichen Reich, und du kannst ihm denselbigen geben und thust es nicht: siehe, da raubest du nicht einen Rock den Armen, sondern viel tausend Seelen aus dem Reich Gottes und stoßest sie in die Hölle, so viel an dir ist: denn du nimmst die Person weg, die dazu tüchtig wäre, solchen Seelen zu helfen.“ Da die Eltern selbst nichts gelernt hatten und die Rathsherrn in den Städten die Schulen zergehen ließen, hatte die Jugend niemand, der für sie sorgete. Mit heiligem Eifer wandte sich daher der Reformator der Aufbesserung der Schulen zu, in denen er Pflanzgärtlein für die Kirche ebenso wie für alles sittliche Wesen im menschlichen Leben sah und die er für das unentbehrlichste Mittel erkannte, „beide Regiment Gottes“, das geistliche wie das weltliche, zu fördern.

Um Luthers tief eingreifende Wirksamkeit auf diesem Gebiete einigermaßen würdigen zu können, bedarf es eines kurzen historischen Rückblickes. Der Gedanke einer christlichen Volksbildung hatte schon einmal in Karl d. Gr. einen kräftigen Träger gefunden. Kam es damals auch nicht zur Gründung eigentlicher Volksschulen, so entstanden doch in den Dom- und Klosterschulen Anstalten zur Vorbereitung guter Geistlichen. Die Grammatik wurde am Lateinischen gelehrt, die Musik für die Zwecke des Gottesdienstes geübt. Neben dem Glauben und dem Gebete des Herrn wurden in einzelnen dieser Schulen die 7 freien Künste im kirchlichen Geiste betrieben. Aber im 13. Jahrhundert waren alle diese Schulen in tiefen Verfall gerathen. Wohl hatten damals auch einzelne Städte ihre Schulen, die unter geistlicher Aufsicht standen, entweder lateinische Schulen zur Vorbereitung für den Priesterstand oder sogenannte Schreibschulen, in denen Deutsch gelehrt wurde. Wie es aber in allen diesen Schulen aussah, erfährt man am besten, wenn man die Klagen Luthers über die Beschaffenheit derselben hört. „Ja, was hat man gelernt in hohen Schulen und Klöstern bisher, denn nur Esel, Klötze und Blöcke werden? Zwanzig, vierzig Jahre hat Einer gelernet und hat doch weder Lateinisch noch Deutsch gewußt. Ich schweige das schändliche, lästerliche Leben, darinnen die edle Jugend so jämmerlich verderbet ist.“ Er bezeugt aus eigener Erfahrung, daß die arme Jugend wie in der Hölle und im Fegfeuer gemartert worden sei „über den Casualibus und Temporalibus“ und daß ein Knabe zwanzig oder dreißig Jahre über dem Donat und Alexander gelernet und dennoch nichts gelernet. „Ja, wie leid ist mirs jetzt, daß ich nicht mehr Poeten und Historien gelesen habe, und mich auch dieselben niemand gelehret hat. Hab dafür müßen lesen des Teufels Dreck, die Philosophos und Sophisten mit großer Kost, Arbeit und Schaden, daß ich genug habe daran auszufegen.“ Er klagt, daß dadurch mit der Zeit „dahingefallen ist alle Künste und Sprachen, und anstatt rechtschaffener Bücher die tollen, unnützen und schädlichen Mönchsbücher Catholicon, Florista, Graecista, Labyrinthus, Dormi secure und dergleichen vom Teufel eingeführet ist, daß damit die lateinische Sprache zu Boden ist gegangen und nirgend eine geschickte Schule, noch Lehre, noch Weise zu studiren ist übrig geblieben.“ Da die Lehrer selbst unwissend waren, war es dahin gekommen, daß man in den hohen Schulen und Klöstern nicht allein das Evangelium verlernte, sondern auch latei-

nische und deutsche Sprache verderbte, „daß die elenden Leute schier zu lauter Bestien geworden sind, weder Deutsch, noch Lateinisch recht reden oder schreiben können, und beinahe auch die natürliche Vernunft verloren haben."

Die Wiederbelebung der classischen Studien führte für die Schulen und gelehrten Anstalten einen neuen Tag herauf. In den Vorläufern der Reformation war bereits das Bewußtsein lebendig, daß die Besserung der Kirche von der Erziehung der Jugend ausgehen müße. Durch die Brüder vom gemeinsamen Leben wurde auf Verbreitung der Bibel in der Muttersprache gewirkt, und der Humanismus, wenn er auch keinen Volksunterricht hervorbringen konnte, bemächtigte sich doch der lateinischen Schulen und suchte ihnen einen neuen Geist einzuhauchen. Es war eine gnädige Fügung Gottes, daß dieser Geist dem neugeborenen Evangelium dienstbar gemacht wurde, und daß Luther das auserwählte Werkzeug war, die Sprachen und das Evangelium zu einem unauflöslichen Bunde zu vereinen. Die Idee einer deutschen Volksschule lag Luther noch fern. Er hatte, wo er Schulen empfahl, meist gelehrte Schulen im Sinne, in denen die classischen Sprachen obenan standen. Als Ziel schwebte ihm immer die Bildung derjenigen vor, die Prediger werden wollten oder weltlich Regiment führen. Wenn auch so die Bildung ausschließlich noch durch das Lateinische bedingt blieb, so wurde doch durch Luthers Bibelübersetzung, den Katechismus und seine geistlichen Lieder auch die erste Veranlassung zur Einführung eines neuen zeitgemäßen Volksunterrichtes gegeben, der seine Grundlage entschieden in der religiösen Bildung hatte, doch durch die eben angedeuteten Hülfsmittel nicht bloß der Religion, sondern auch der Wissenschaft und Kunst diente.

Das volksthümliche Element der Lutherschen Pädagogik lag somit recht eigentlich in dem Religionsunterrichte, der bald durch ihn eine neue Bedeutung und eine neue Gestalt gewann. Wie er alle Ordnung der Kirche und des Gottesdienstes nicht um deren willen stellen wollte, die bereits Christen sind, sondern am allermeisten um der Einfältigen und des jungen Volkes willen, welches soll und muß täglich in der Schrift und Gottes Wort geübt und erzogen werden, so hatte er auch die Jugend besonders im Auge bei den katechetischen Arbeiten, in die er die Hauptstücke des Christenthums zusammenfaßte. Als die drei einfachsten Stücke des Christenthums hatte man von Alters her die zehn Gebote, den Glauben und das Vaterunser betrachtet. Nachdem Luther bereits 1516—17 über die zehn Gebote, 1517 in den Fasten über das Vater Unser gepredigt hatte, gab er 1518 die „Auslegung deutsch des Vater Unsers für die einfältigen Laien" heraus, darauf 1520 die „kurze Auslegung des heiligen Vater Unsers vor sich und hinter sich" und endlich in demselben Jahre die bereits oben erwähnte „Kurtze Form die zehen Gebote, Glauben und Vater Unser zu betrachten." In der Vorrede zu derselben schrieb er, daß es nicht ohne sonderliche Ordnung Gottes geschehen sei „daß für den gemeinen Christenmenschen, der die Schrift nicht lesen mag, verordnet ist, zu lehren und zu wissen die zehen Gebote, den Glauben und das Vater Unser. In welchen dreyen Stücken fürwahr alles, was in der Schrift stehet und immer gepredigt werden mag, auch alles was einem Christen noth zu wissen, gründlich und überflüssig begriffen ist. Und mit solcher Kürze und Leichte verfasset, daß niemand klagen noch sich entschuldigen kann, was ihm noth ist zur Seligkeit, denn drey Dinge sind noth einem Menschen zu wissen, daß er selig werden möge. Das erste, daß er wisse, was er thun und lassen soll. Zum andern, wenn er nun siehet, daß er es nicht thun noch lassen kann, daß er wisse, wo ers nehmen, suchen und finden soll, damit er dasselbige thun und lassen möge. Zum dritten, daß er wisse, wie er es suchen und holen soll." Auch an andern Orten spricht er sich über die Wichtigkeit dieser drei Stücke auf das nachdrücklichste aus. Er wollte, daß dieselben auf den Kanzeln und in den Schulen, so wie daheim in den Häusern mit Kindern getrieben würden. In den methodischen Vorschriften, die er darüber in seiner Schrift von der deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes (1526) gab, zeigte er, daß er es verstand zu der

Fassungskraft der Kinder herabzusteigen. Er wollte, daß dieselben die ganze Summa des christlichen Verstandes in zwei Stücke, als in zwei Säcklein fassen im Herzen, welches sind: Glaube und Liebe. „Des Glaubens Säcklein habe zwei Beutlein; in dem einen Beutlein stecke das Stück, daß wir glauben, wie wir durch Adams Sünde allzumal verderbt, Sünder und verdammet sind, Röm. 5, 12. Ps. 51, 7. Im andern stecke das Stücklein, daß wir alle durch Jesum Christ von solchem verderbten, sündlichen, verdammten Wesen erlöset sind, Röm. 5, 18. Joh. 3, 16. Der Liebe Säcklein habe auch zwei Beutlein; in dem einen stecke dies Stücke, daß wir jedermann sollen dienen und wohl thun, wie uns Christus gethan hat, Röm. 13, 8.; in dem andern stecke das Stücklein, daß wir allerlei Böses gerne leiden und dulden sollen, 1 Joh. 3, 16. Wenn nun ein Kind beginnet solches zu begreifen, daß mans gewöhne, aus der Predigt Sprüche der Schrift mit sich zu bringen und den Eltern aufzusagen, wenn man essen will über Tische, gleichwie man vorzeiten das Latein aufzusagen pflegete, und darnach die Sprüche in die Säcklein und Beutlein stecken, wie man die Pfennige und Groschen oder Gulden in die Taschen steckt. Als, des Glaubens Säcklein sei das gülden Säcklein; in das erste Beutlein gehe dieser Spruch, Röm. 5, 12: Von eines einigen Sünde sind sie alle Sünder und verdammt worden; und der Ps. 51, 7: Siehe in Sünden bin ich empfangen, und in Unrecht trug mich meine Mutter. Das sind zween Rheinische Gulden in das Beutlein. In das andere Beutlein gehen die Ungarischen Gulden, als dieser Spruch, Röm. 4, 25: Christus ist für unsere Sünde gestorben und für unsere Gerechtigkeit auferstanden; Item Joh. 1, 29: Siehe, das ist Gottes Lamm, das der Welt Sünde trägt. Das wären zween gute Ungarische Gulden in das Beutlein. Der Liebe Säcklein sei das silberne Säcklein; in das erste Beutlein gehen die Sprüche vom Wohlthun, als Gal. 5, 13: Dienet unter einander in der Liebe. Matth. 25, 40: Was ihr einem aus meinen Geringsten thut, das habt ihr mir selbst gethan. Das wären zween silberne Groschen in das Beutlein. In das andere Beutlein gehe dieser Spruch, Matth. 5, 11: Selig seid ihr, so ihr verfolget werdet um meinetwillen. Hebr. 12, 6. Wen der Herr lieb hat, den züchtiget er, er stäupt aber einen jeglichen Sohn, den er aufnimmt. Das sind zween Schreckenberger in das Beutlein. — Und lasse sich hie niemand zu klug dünken und verachte solch Kinderspiel." Unter den Lehrern hielt er diejenigen für die besten und nützlichsten, die die zehn Gebote, den Glauben und das Vater Unser recht lehren. Er beklagte es, daß so wenige Prediger es recht verstehen und statt dessen „in Daniel, Hosea, Apokalypse und dergleichen schweren Büchern hochherfliegen."

Im Jahre 1529 schrieb Luther zuerst seinen großen, alsdann den kleinen K a t e c h i s m u s. In der Vorrede zum erstern sagt er: „Diese Predigt ist dazu geordnet und angefangen, daß es sei ein Unterricht für die Kinder und Einfältigen: darum sie auch von Alters her auf Griechisch heißet Katechismus, das ist eine Kinderlehre, so ein jeglicher Christ zur Noth wissen soll; also, daß wer solches nicht weiß, nicht könne unter die Christen gezählet und zu keinem Sacrament zugelassen werden. Gleichwie man einen Handwerksmann, der seines Handwerks Recht und Gebrauch nicht weiß, auswirft und für untüchtig hält." Ueber den Anlaß zum kleinen Katechismus spricht er sich in der Vorrede also aus: „Diesen Katechismum oder Christliche Lehre in solche kleine, schlechte, einfältige Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedrungen die klägliche, elende Noth, so ich neulich erfahren habe, da ich auch ein Visitator war." Darauf schildert er die erschreckende Unwissenheit des gemeinen Mannes und vieler Pfarrherrn in der christlichen Lehre und beschwört die letzteren, sich ihres Amtes besser anzunehmen, sich zu erbarmen über das Volk, das ihnen befohlen sei, und zu helfen, den Katechismum in die Leute, sonderlich in das junge Volk zu bringen. Dabei ermahnt er zunächst den Text fleißig zu treiben, aber immer in einerlei Form, sodann die Erklärung und erst, wenn der kleine Katechismus richtig gelehret und geübt sei, den großen vorzunehmen, um reicheren und weiteren Verstand der einzelnen Stücke zu geben.

Der Katechismus war Luthers Lieblingswerk. Er selbst sagt darüber in einem Briefe an Capito: De tomis meorum librorum disponendis ego frigidior sum et segnior, eo quod Saturnina fame percitus magis cuperem eos omnes devoratos. Nullum enim agnosco justum meum librum, nisi forte de servo arbitrio et Catechismum, und ein andermal: „Ich kanns nicht ausstudiren, noch auslernen, sondern lerne doch täglich darin und bete den Katechismus mit meinem Sohn Hansen und meinem Töchterlein Magdalenen." Noch in seinen letzten von Eisleben kurz vor seinem Tode geschriebenen Briefen erinnert er seine Käthe, den Katechismus nicht liegen zu lassen. So in dem Briefe vom 7. Febr.: „Lies du, liebe Käthe, den Johannem und den kleinen Katechismum, davon du sagtest: Es ist doch alles von mir in dem Buch gesagt." Voll des Lobes und Preises der Hauptstücke des Katechismus nennt er die zehn Gebote eine doctrina doctrinarum, das Bekenntnis des Glaubens historia historiarum, das Vater Unser oratio orationum und die Sacramente cerimoniae cerimoniarum. Auch in den Tischreden rühmt er den Katechismus als die beste und nöthigste Lehre in der Kirche und mahnt, daß man nicht disputire von heimlichen und verborgenen Dingen, sondern einfältig beim Katechismo bleibe. Dort findet sich auch eine Zusammenstellung kurzer Sprüche des Katechismus, wie ihn Luther in seinem Hause lehrete.

Der Katechismus Luthers, der bereits zu Mathesius Lebzeiten in mehr als 100,000 Exemplaren gedruckt war, wurde bald in ganz Deutschland die Norm für den Religionsunterricht. Der Segen davon wurde überall sichtbar. Schon 1530 schreibt Luther an den Kurfürsten Johann: „Es wächst gesund daher die zarte Jugend von Knäblein und Mägdlein mit dem Katechismo und Schrift so wohl zugericht, daß mirs in meinem Herzen sanfte thut." Die Katechismuslehre wurde ein Hauptbestandtheil des Gottesdienstes und bald wurde es allgemein, daß die Nachmittagspredigt für den Katechismus bestimmt war. Bei den späteren Visitationsfragen wurde in der Schule zuerst ermittelt, ob der Küster auch den Katechismus nebst Luthers geistlichen Gesängen und Psalmen fleißig in der Schule lehre. In dem von Melanchthon ausgearbeiteten Schulplane des Visitationsbüchleins (1528) wird für „den andern Haufen" ein Tag, Sonnabend oder Mittwoch, zu christlicher Unterweisung bestimmt. Alle Kinder, eines nach dem andern, sollen das Vater Unser, den Glauben und die zehn Gebote hersagen: der Schulmeister seinerseits soll bald das eine, bald das andere dieser Stücke richtig und einfältig erklären und den Kindern wohl einbilden, was noth ist recht zu leben, als Gottesfurcht, Glaube, gute Werke. Daneben soll der Schulmeister etliche in diesem Sinne ausgewählte Psalmen zu lernen geben, als den 112. 34. 128. 125. 127. 133. An diesem Tage soll man noch Matthäum grammatice exponiren (aus dem lateinischen Texte), auch wohl die Briefe an Timotheum und die 1. Epistel Johannis, wenn die Kinder erwachsen sind, oder die Sprüche Salomonis, aber keine anderen schwierigeren Bücher.

Aus diesem Plane ersieht man zugleich, in welchem Umfange die Erklärung der heiligen Schrift damals in den Schulen getrieben wurde. Zu dieser Auswahl, die nicht einmal für alle bestimmt war, kam nur noch die Lesung der Psalmen und einzelner Abschnitte aus dem Neuen Testamente in den Wochengottesdiensten durch die Schüler. Man ist oft zu weit gegangen, indem man geglaubt hat, daß unmittelbar durch die Reformation die Bibel das Lesebuch in der Schule und Familie geworden sei. Die Unterweisung in Gottes Wort war in jener Zeit hauptsächlich auf den Katechismus gestellt, den man auch „der Laien Biblia" nannte. Von der Bibel selbst wurde vorzugsweise das Neue Testament gebraucht, von dem Alten am meisten der Psalter und die Sprüche Salomonis. Aber der große Grundgedanke war ausgesprochen und fand in immer weiteren Kreisen Geltung, daß die heilige Schrift in allen Schulen die vornehmste Lection sein müße. Es ist unschätzbar, welche Bedeutung die im Jahre 1532 vollendete Bibelübersetzung Luthers für das Schulwesen hatte. Wie dadurch die Muttersprache eine Berechtigung in den Schulen bekam und durch sie der Grund für allgemeine Bildung gelegt wurde, so wurde auch die Bibel allmählich ein Bildungselement, welches

ebenso der Erweiterung alles Wissens diente, wie es geschickt machte für ein Verständnis der Dinge auf allen Gebieten des geistigen Lebens. In dem poetischen Gehalte der heiligen Schrift fand die Poesie und Gesangeskunst gleichmäßig Nahrung und Befriedigung. Der reiche Liederquell, der daraus hervorgieng in dem evangelischen Kirchengesange, hauptsächlich dem Chorale, hatte von Anfang an eine volksthümliche Bedeutung, indem diese Lieder anfangs mehr in Häusern und Werkstätten, auf Märkten und Feldern gesungen wurden, als in den Kirchen. Die Lutherischen Kirchenlieder, deren er 37 dichtete, wurden ein Gegenstand des Lernens in den Schulen, wo der Schulmeister verpflichtet war, die christlichen Gesänge zu lehren. In der „ersten und alten Vorrede über die geistlichen Lieder" sagt er, daß er gern wollte „daß die Jugend, die doch sonst soll und muß in der Musica und andern rechten Künsten erzogen werden, etwas hätte, damit sie der Buhllieder und fleischlichen Gesänge los würde und an derselbigen Statt etwas heilsames lernete und also das Gute mit Lust, wie den Jungen gebühret, eingienge. Auch daß ich nicht der Meinung bin, daß durchs Evangelium sollten alle Künste zu Boden geschlagen werden und vergehen, wie etliche Abergeistliche vorgeben; sondern ich wollte alle Künste, sonderlich die Musica gern sehen im Dienste des, der sie gegeben und geschaffen hat."

Das waren hauptsächlich die Elemente, die von Luther in Bewegung gesetzt die deutsche evangelische Volksschule geschaffen haben, zu der die evangelische Idee vom allgemeinen Priesterthum immer kräftiger hindrängte, so sehr auch bei Luther noch die Gelehrtenschule mit ihrer ausschließlich lateinischen Bildung überall im Vordergrunde stand. Wie sehr das Lateinische als nöthig zur Bildung für jedermann erkannt wurde, geht daraus hervor, daß Luther diese Sprache selbst von den Mädchenschulen nicht ausschloß. In der Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation sagt er darüber: „Und wollte Gott, eine jede Stadt hätte auch eine Mägdelein-Schule, darin des Tages die Mägdelein eine Stunde das Evangelium hörten, es wäre zu deutsch oder lateinisch." Daß aber Luther die Bedürfnisse des Volkes schärfer ins Auge faßte, als Melanchthon, geht daraus hervor, daß während dieser in seinem Schulplane der Mädchen nicht einmal Erwähnung thut, Luther schon im Jahre 1527 in einem Briefe an Else von Kanitz schrieb: „Ehrbare, tugendsame Jungfrau Else, ich habe euer lieben Muhmen Hanne von Plausig gebeten schriftlich, daß sie euch wollte zu mir schicken eine Zeit lang: denn ich gedacht euch zu brauchen, junge Maigdlein zu lehren und durch euch solch Werk andern zum Exempel anzufahen. Bei mir sollt ihr sein zu Haus und Tisch." Noch früher (1523) hatte er in der Leisnizer Kastenordnung vorgesehen, daß eine ehrliche, betagte, untadelige Weibsperson als Lehrerin gehalten werden sollte. Auch hatte er Mädchenschulen in seiner Schrift an die Rathsherrn (1524) als allgemeines Bedürfnis anerkannt und empfohlen, da die Welt, auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten, nicht bloß feiner und geschickter Männer, sondern auch der Frauen bedürfe, die wohl ziehen und halten können Haus, Kinder und Gesinde. Damit solche Frauen aus Mägdlein werden, sei es nöthig, daß man die Mägdlein recht lehre und aufziehe. „Ein Mägdlein kann ja so viel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäftes im Hause wohl warte; verschläfts und vertanzt es, und verspielet es doch wohl mehr Zeit."

Welchen Werth man dem Lateinischen beilegte, sieht man auch daraus, daß Luther der Jugend zu nutz selbst einen Theil des lateinischen Gottesdienstes beibehalten wissen wollte. In der „deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes" schreibt er: „Denn ich in keinem Wege will die lateinische Sprache aus dem Gottesdienst lassen gar wegkommen; denn es ist mir alles um die Jugend zu thun. Und wenn ichs vermöchte, und die griechische und ebräische Sprache wäre uns so gemein als die lateinische, und hätte so viel feiner Musica und Gesangs, als die lateinische hat; so sollte man einen Sonntag um den andern in allen vier Sprachen, Deutsch, Lateinisch, Griechisch und Ebräisch Messe halten, singen und lesen." Das unmittelbare Bedürfnis der Refor-

mation trieb dahin, daß Leute für die gelehrten Stände vorgebildet wurden, die im Predigtamt und weltlichen Regiment die Sache Christi vertreten und fördern könnten. Luther hatte es erkannt, daß Gott die Sprachen als das Mittel geschickt habe, dem Evangelium wieder den Weg zu bahnen. Von diesem Gesichtspuncte aus empfahl er den Rathsherrn aller Städte Deutschlands die Errichtung christlicher Schulen, die hauptsächlich auf Sprachunterricht gegründet allen Ständen ohne Unterschied offen stehen sollten, da es für jedermann nützlich sei, Latein zu verstehen. „Und wenn schon ein solcher Knabe, so Latein gelernet hat, darnach ein Handwerk lernet und Bürger wird, hat man denselbigen in Vorrath, ob man sein etwa zum Pfarrherrn oder sonst zum Wort brauchen müßte: schadet ihm auch solche Lehre nichts zur Nahrung, kann sein Haus desto baß regieren und ist über das zugerichtet und bereit zum Predigtamt, wo man sein bedarf." „Die Sprachen, sonderlich die lateinische wissen, ist allen nütze, auch Krieges- und Kaufleuten, auf daß sie mit fremden Nationen sich bereden und mit ihnen umgehen können."

Die Hauptschrift über die gelehrten Schulen ist jene Vermahnungsschrift Luthers an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen (1524), die als der eigentliche Stiftungsbrief der Gymnasien zu betrachten ist. In derselben sprach L. so recht aus unmittelbar göttlicher Vollmacht, weil ihm „Gott den Mund aufgethan und ihn heißen reden". Seine Worte hallten wie ein Donner durch ganz Deutschland und weckten die schlafenden Gewissen. Er konnte sich mit Recht rühmen, daß er nicht das Seine suche, sondern das Beste des ganzen deutschen Landes und Volkes und daß sie, wo sie ihm hierin gehorchten, ohne Zweifel nicht ihm, sondern Christo gehorchten, und wer ihm nicht gehorchte, nicht ihn, sondern Christum verachtete.

Die Grundlage aller höheren Bildung sollen die Sprachen sein, an die sich die Historien, die Musica und die Mathematica schließen. Dadurch soll die Jugend geschickt gemacht werden zu beidem, die heilige Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen. Die Sprachen sind hauptsächlich um des Evangeliums willen da. „Wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist ist kommen und täglich kömmt; so ists doch durch Mittel der Sprachen kommen und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch behalten werden. Denn gleich als da Gott durch die Apostel in alle Welt das Evangelium lassen kommen, gab er die Zungen dazu. Und hatte auch zuvor durch der Römer Regiment die griechische und lateinische Sprache so weit in alle Lande ausgebreitet, auf daß sein Evangelium ja bald fern und weit Früchte brächte. Also hat er jetzt auch gethan. Niemand hat gewußt, warum Gott die Sprachen hervor ließ kommen, bis daß man nun allererst siehet, daß es um des Evangelii willen geschehen ist. Darum hat er auch Griechenland den Türken gegeben, auf daß die Griechen verjaget und zerstreuet die griechische Sprache ausbrächten und ein Anfang würde, auch andere Sprachen mitzulernen. So lieb nun als uns das Evangelium ist, so hart lasset uns über den Sprachen halten; denn Gott hat seine Schrift nicht umsonst allein in die zwo Sprachen schreiben lassen, das Alte Testament in die ebräische, das Neue in die griechische. Welche nun Gott nicht verachtet, sondern zu seinem Wort erwählet hat vor allen andern, sollen auch wir dieselben vor allen andern ehren. — — — Und lasset uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darinnen dies Messer des Geistes stecket; sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget. Sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset; sie sind die Kemnat, darinnen diese Speise lieget. — — Ja, wo wirs versehen, daß wir, da Gott vor sei, die Sprachen fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern wird auch endlich dahin gerathen, daß wir weder Lateinisch noch Deutsch recht reden oder schreiben können." In diesen beiden, den Sprachen und dem Evangelium, sind die Grundzüge einer Constitution der gelehrten Schule gegeben, auf welche sie sich immer wieder

besinnen muß, wenn sie ihrer Aufgabe nicht untreu werden will und sich nicht ablösen von ihrem geschichtlichen Grunde. Nie ist so Tiefes und Schönes über diese Verbindung der Theologie und Philologie, des Christenthums und der Gelehrsamkeit geschrieben worden, wie in dieser Vermahnungsschrift Luthers. Nie ist aber auch das classische Alterthum mit dem Evangelium so Hand in Hand gegangen, wie damals, als man auf dem alleinigen Grund, der gelegt ist in Christus und den Propheten, die Sprachen als die Säulen des gereinigten Glaubens erhob und die alte Literatur als eine Hülfsmacht aufrief, um den mittelalterlichen Klerus zu bekämpfen. Unter dem Vorgange Luthers verbreitete sich immer tiefer die Ueberzeugung, daß das Licht der alten Literatur bestimmt sei, in die Tiefen des göttlichen Wortes zu leuchten. Im weitern Verlauf seiner Schrift weist Luther nach, wie das Evangelium aus Unkenntnis der Sprachen verfallen sei, und wie wir es nun durch Kenntnis derselben wieder reiner haben als zur Zeit Hieronymi und Augustini. Einen besondern Werth legt er dem Studium der Sprachen bei für die Vertheidigung des Evangeliums. Scharf tadelt er diejenigen, die sich des Geistes rühmen und die Schrift gering achten, so wie auch die Brüder Baldenses, die die Sprachen verachten. Darauf weist er nach, wie das weltliche Regiment ebenso wie das geistliche gelehrter Leute und guter Schulen bedarf. Auch hier sind es die Sprachen nebst den Historien, durch die die Männer gebildet werden müßen, die Land und Leute regieren sollen. Denn aus den alten Poeten und Historikern sollen sie die Geschichte und Sprüche aller Welt lernen, „wie es dieser Stadt, diesem Reich, diesem Fürsten, diesem Mann, diesem Weibe gangen wäre, und könnten also in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rath und Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen, wie in einem Spiegel." Daneben empfiehlt er „die Musica mit der ganzen Mathematica" und rühmt die Griechen, die ihre Kinder darinnen erzogen, so dadurch wundergeschickte Leute worden, zu allerlei hernach tüchtig.

Ueber die Bedeutung und den Nutzen der Geschichte spricht er sich an einer andern Stelle (in der Vorrede zu Galentii Capellä Historie vom Herzog zu Mailand) noch ausführlicher aus. Er sah in den Historien nichts geringeres denn eine Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regiert, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdient Böses oder Gutes. Ihre Kenntnis hält er daher für die Erziehung um so wichtiger, da die Menschen durch Exempel härter bewegt werden und vom Bösen abgehalten, als durch bloße Worte und Lehre. — Nimmt man dazu, daß durch die Reformation auch eine richtigere Würdigung der Creatur sich geltend machte und daß Luther gerade hierin mit seiner tiefen und frommen Auffassung vorangieng, so daß dadurch die selbständige Bedeutung vorbereitet werden konnte, welche die Naturwissenschaften sich jetzt errungen haben, so sieht man, daß die Bahn gebrochen war für eine allseitige wissenschaftliche Bildung.

Seine Fürsorge für die Pflege und Erhaltung der neuen Bildung erstreckte sich auch auf die Gründung von Libereien und Bücherhäusern, die er nach dem Vorbilde der Stifter und Klöster empfahl, ja für die er sich auf die Sammlungen der Schriften des Alten Testamentes durch die Könige und Propheten in Israel berief. „Erstlich sollte die heilige Schrift beide auf Lateinisch, Griechisch, Ebräisch und Deutsch, und ob sie noch in mehr Sprachen wäre, darinnen sein. Darnach die besten Ausleger und die ältesten, beide Griechisch, Ebräisch und Lateinisch. Darnach solche Bücher, die zu den Sprachen zu lernen dienen, als die Poeten und Oratores, nicht angesehen, ob sie Heiden oder Christen wären, Griechisch oder Lateinisch. Denn aus solchen muß man die Grammatica lernen. Darnach sollten sein die Bücher von den freien Künsten und sonst von allen andern Künsten. Zuletzt auch der Rechte und Arznei Bücher; wiewohl auch hie unter den Commenten einer guten Wahl noth ist. Mit den fürnehmsten aber sollten sein die Chroniken und Historien, waserlei Sprachen man haben könnte; denn

dieselben wundernütze sind, der Welt Lauf zu erkennen und zu regieren, ja auch Gottes Wunder und Werke zu sehen."

Unter den Uebungen empfahl er am meisten die Musica und Ritterspiel mit Fechten, Ringen ꝛc. unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibe, das andere feine geschickte Gliedmaßen am Leibe mache und ihn bei Gesundheit erhalte. Er erinnerte dabei an die Alten, von denen es sehr wohl bedacht und geordnet sei, daß sich die Leute üben und etwas ehrliches und nützliches vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Unerschöpflich ist er im Lobe und Preise der Musik, besonders in den Tischreden. „Der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes eine ist die Musica, der ist der Satan sehr feind, damit man viel Anfechtungen und böse Gedanken vertreibet, der Teufel erharret ihr nicht. Sie verjagt den Geist der Traurigkeit, wie man an König Saul sieht." „Musica ist eine halbe Disciplin und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmüthiger, sittsamer und vernünftiger macht." „Wer diese Kunst kann, der ist guter Art, zu allem geschickt. Man muß Musicam von Noth wegen in Schulen behalten. Ein Schulmeister muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. Man soll auch junge Gesellen zum Predigtamt nicht verordnen, sie haben sich dann in der Schule wohl versucht und geübet." „Die Musica ist eine schöne, herrliche Gabe Gottes und nahe der Theologie. Ich wollte mich meiner geringen Musica nicht um was großes verziehen. Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie machet fein geschickte Leute." „Singen ist die beste Kunst und Uebung. Es hat nichts zu thun mit der Welt, ist nicht vor dem Gericht noch in Hadersachen. Sänger sein auch nicht sorgfältig, sondern sein fröhlich und schlagen die Sorge mit Singen aus und hinweg." „Denn die Musica ist eine Gabe und Geschenk Gottes, nicht ein Menschengeschenk. So vertreibt sie auch den Teufel und macht die Leute fröhlich: man vergißt dabei alles Zornes, Unkeuschheit, Hoffart und anderer Laster. Ich gebe nach der Theologie der Musica den nächsten Locum und höchste Ehre." „Es ist kein Zweifel, es stecket der Same vieler guten Tugenden in solchen Gemüthern, die der Musik ergeben sind, die aber nicht davon gerührt werden, die halte ich den Stöcken und Steinen gleich. Denn wir wissen, daß die Musik auch den Teufeln zuwider und unerleidlich sei. Und ich halte gänzlich dafür und schäme mich auch nicht, es zu bejahen, daß nach der Theologie keine Kunst sei, die mit der Musik zu vergleichen sei; dieweil sie allein nach der Theologie dasjenige thut, was sonst die Theologie allein thut, nämlich daß sie Ruhe und einen fröhlichen Muth macht, zu einem klaren Beweis, daß der Teufel, welcher traurige Sorge und alles unruhige Lärmen stiftet, fast vor der Musik und deren Klange eben so fliehet, als vor dem Wort der Gottesgelahrtheit; daher die Propheten keine Kunst so gebraucht haben, als die Musik, da sie ihre Theologie nicht in die Erdmeß-, Rechen- oder Sternkunst, sondern in die Musik gefasset, daß die Gottesgelahrtheit und die Musik beisammen ständen, indem sie die Wahrheit in Psalmen und Gesängen gesaget."

Vergleicht man mit diesen Grundzügen gelehrter Bildung, aus denen sich der Plan eines vollständigen Gymnasiums construiren läßt, den in dem Visitationsbüchlein (1528) befindlichen, von Luther genehmigten Schulplan Melanchthons, so sieht man leicht, daß derselbe nur die ersten Anfänge enthält und zunächst nur ein Allgemeines feststellen sollte, das an allen Orten ausführbar wäre. Ausdrücklich war in demselben zur Pflicht gemacht, daß die Schulmeister nur Lateinisch lehren, nicht etwa Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch, um die Kinder nicht mit solcher Mannigfaltigkeit zu beschweren; auch sollte man die Kinder nicht mit vielen Büchern beschweren, sondern in allewege Mannigfaltigkeit fliehen. Die Kinderschaar sollte in drei Haufen getheilt werden. Der erste Haufen sollte lesen lernen der Kinder Handbüchlein, darin das Alphabet, Vater Unser und der Glauben; darauf solle man zum Donat und Cato übergehen und daneben täglich Schreibübung halten. Dem zweiten Haufen fällt vorzugsweise die Grammatica zu mit Etymologia, Syntaxis, Prosodia. Alle Tage soll

Nachmittags die erste Stunde Musica geübt werden. Ausgelegt werden fabulae Aesopi, Paedologia Mosellani, auserwählte Colloquia Erasmi, später Terentius und etliche fabulae Plauti, die rein sind. Auf Auswendiglernen von Sentenzen wird besonderer Werth gelegt. Ueber die Grammatik heißt es: „Denn kein größerer Schaden allen Künsten mag zugefügt werden, denn wo die Jugend nicht wohl geübet wird in der Grammatica." In den dritten Haufen sollen die geschicktesten ausgewählt werden. Die Musik wird hier ebenfalls täglich geübt. Gelesen werden Virgil, Ovids Metamorphosen, von Cicero de officiis oder die epistolae ad familiares. Aus der Grammatik werden die figurae sermonis erläutert. Ist die Grammatik genugsam geübet, so folgt Dialectica und Rhetorica. Von den Schülern des zweiten und dritten Haufens soll alle Wochen einmal Schrift, als Episteln oder Verse gefordert werden. „Denn dieselbe Uebung (der Verse) ist sehr fruchtbar, andere Schrift zu verstehen, machet auch die Knaben reich an Worten und zu vielen Sachen geschickt." „Es sollen auch die Knaben dazu angehalten werden, daß sie Lateinisch reden, und die Schulmeister sollen selbst, so viel möglich, nichts denn Lateinisch mit den Knaben reden, dadurch sie auch zu solcher Uebung gewöhnet und gereizet werden." Ueber die christliche Unterweisung und den Umfang derselben in Bezug auf Katechismus und Bibel haben wir bereits oben die Bestimmungen des Schulplanes angeführt.

Für den großen Werth, der hier der Grammatik beigelegt wird, spricht sich Luther auch sonst mit Nachdruck aus. Aber bei aller Anerkennung derselben hielt er doch auch viel auf das Erlernen der Sprachen durch Uebung. Wie man das Deutsche aus der mündlichen Rede im Hause, auf dem Markte und in der Predigt besser, als aus Büchern erlerne, so würden auch die Sprachen, welche die allergewißesten Regeln haben, als die lateinische und griechische Sprache, vielmehr aus Uebung und Gewohnheit, als aus Regeln erlernt. Auch warnte er davor, das Wortverständnis, wie es durch Hülfe der Grammatik gewonnen werde, nicht zu überschätzen, da die Erkenntnis der Worte nichts helfe, sobald Erkenntnis der Sachen fehle. Dagegen werde der Wortverstand oder die Grammatik leicht, wenn man „den Handel" recht verstehe. Dabei erinnert er an Horatius (art. poet. 311) verbaque provisam rem non invita sequentur.

Ueber die Dialektik und Rhetorik, die mit dem dritten Haufen getrieben werden sollten, spricht er öfters in den Tischreden, „Dialectica ist nur ein Instrument und Werkzeug, dadurch wir fein richtig und ordentlich lehren, was wir wissen und verstehen. — — Dialectica gibt nicht die Materie, davon man reden oder lehren will, sondern lehret nur, wie man fein ordentlich, eigentlich und richtig, kurz und einfältig davon lehren und reden soll. — — Sie weiset fein den Weg, woher mans nehmen, und was recht oder unrecht, eigentlich und gewiß, erkennen und richten oder urtheilen soll. Dialectica lehret, Rhetorica moviret und bewegt: diese gehört zum Willen, jene zum Verstande. — — Die fürnehmste Frucht und Nutzen der Dialectica ist, ein Ding fein rund, kurz und eigentlich definiren und beschreiben, was es gewiß ist u. s. w."

Ein unmittelbar von Luther herrührender Schulplan ist nicht mehr vorhanden. In einem Briefe an Spalatin vom Jahre 1521 hatte er die Forderung, einen Schulplan auszuarbeiten, mit den Worten abgelehnt: supra meas vires est, quod petis, ut gymnasii christiani formam unus praescribam. Drei Jahre später schickte er gleichwohl an Spalatin einen Schulplan. „Ich schicke dir, schreibt er, einen Schulplan, um ihn dem Kurfürsten vorzulegen; wiewohl ich keinen großen Erfolg erwarte, muß es doch in des Herrn Namen versucht werden." Aus einem Briefe, in welchem Melanchthon an Camerarius über das Visitationsbüchlein schreibt: Tu vides, nihil aliud me scripsisse, quam quod passim tradidit Lutherus, schließt Raumer, daß Melanchthons Plan mit dem Lutherschen sehr übereinstimmte. Man darf überhaupt wohl annehmen, daß Luther bei Approbation des Sächsischen Schulplanes auch etwa abweichende Ansichten denen des Melanchthon, die er in Schulsachen mit Recht hoch hielt, unterordnete.

In der Schrift an die Bürgermeister und Rathsherren schärfte es Luther besonders eindringlich ein, daß es Pflicht der Obrigkeit sei, für die Schule zu sorgen. „Liebe Herren, schreibt er, muß man jährlich so viel wenden an Büchsen, Wege, Stege, Dämme und dergleichen unzählige Stücke mehr, damit eine Stadt zeitlichen Frieden und Gemach habe; warum sollte man nicht vielmehr doch auch so viel wenden an die dürftige arme Jugend, daß man einen geschickten Mann oder zween hielte zu Schulmeistern.“ Einer Stadt Gedeihen, führt er weiter aus, liege nicht darin, daß man große Schätze sammele, feste Mauern, schöne Häuser, viele Büchsen und Harnischzeuge, sondern allein darin, daß sie viel freier, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlerzogener Bürger habe. Es sei Schuld der Obrigkeit, daß es jetzt so dünne sehe von geschickten Leuten, da sie das junge Volk habe aufwachsen lassen, wie das Holz im Walde wächset, und nicht zugesehen, wie man es lehre und aufziehe. „Soll man denn zulassen, daß eitel Rülpen und Knebel regieren, so mans wohl bessern kann?“ In dem Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten solle, spricht er der Obrigkeit die Pflicht zu, die Unterthanen zu zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule bringen. „Denn sie ist, sagt er, wahrlich schuldig, die obgesagten Aemter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrherrn, Schreiber, Aerzte, Schulmeister und dergleichen bleiben; denn man kann deren nicht entbehren. Kann sie die Unterthanen zwingen, so da tüchtig dazu sind, daß sie müßen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauern laufen und anderes thun, wenn man kriegen soll; wie viel mehr kann und soll sie die Unterthanen zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule halten, weil hier wohl ein ärgerer Krieg vorhanden ist mit dem leidigen Teufel.“ Die Armen, so zum Studiren geschickt, sollten durch Kirchengüter gefördert werden, aus denen Stipendien gestiftet werden sollten, „daß nur jegliche Stadt ein oder zween Studenten hätte.“ Er wies nach, wie geistliches und weltliches Regiment nicht durch Fäuste und Harnische, sondern nur durch Köpfe und Bücher erhalten werde, und wollte durch das Lob, mit dem er die Unentbehrlichkeit, Verdienstlichkeit und hohe Ehre der gelehrten Stände preist und rühmt, locken und reizen, daß die Eltern ihre Kinder sollten Prediger, Juristen, Schreiber, Aerzte und Schulmeister werden lassen. „Kehre dich nicht daran, schreibt er, daß jetzt der gemeine Geizwanst die Kunst so hoch veracht und spreche: Ja, wenn mein Sohn deutsch schreiben, lesen und rechnen kann, so kann er genug, ich will ihn zum Kaufmann thun; sie sollen in Kürze so kirre werden, daß sie einen Gelehrten gern aus der Erden zehen Ellen tief mit den Fingern grüben.“ „Darum laß deinen Sohn getrost studiren, und sollte er auch dieweil nach Brod gehen, so gibst du unserm Herrn Gott ein feines Hölzlein, da er dir einen Herren ausschnitzen kann. Es wird doch dabei bleiben, daß dein und mein Sohn, das ist, gemeiner Leute Kinder, werden die Welt müßen regieren, beide im geistlichen und weltlichen Stande.“ Besonders rühmt er von den weltlichen Ständen die Juristen als diejenigen Personen, die das Recht und dadurch das weltliche Reich erhalten, daß man einen frommen Juristen und treuen Gelehrten im weltlichen Reich des Kaisers wohl einen Propheten, Priester, Engel und Heiland heißen möchte, so daß er selbst eines treuen, frommen Juristen und Schreibers Werk nehmen wollte vor aller Pfaffen, Mönche und Nonnen Heiligkeit. Insbesondere vertheidigt er die Ehre dieser Aemter gegen die Edelleute, die auf ein Schreiberamt und die Feder mit Geringschätzung herabsehen und es für eine höhere und verdienstlichere Arbeit hielten, im Harnisch zu reiten. Er erinnerte dabei an einen Ausspruch des Kaisers Maximilian, daß er wohl Ritter, aber nicht Doctoren machen könne, so wie an das Wort eines feinen Edelmanns: „Ich will meinen Sohn studiren lassen, es ist nicht große Kunst, zwei Beine über ein Pferd zu hängen und Reiter zu werden, das hat er mir bald gelernt.“ Dabei verwahrte er sich, als ob er solches sage zur Verachtung des reisigen Standes, da es viele feine und fromme Edelleute gegeben habe, wie Graf Georg von Werthheim, Hans von Schwarzburg, Georg von Frondsberg u. a., während er nur gegen die „losen Scharrhansen“ schreibe, die alle Lehre und Kunst verachten und nichts rühmen können, denn daß sie

den Harnisch führen und zwei Beine über ein Roß hängen, wiewohl sie solches selten thun müßen und dafür das ganze Jahr Gemach, Lust, Freude, Ehre und Gutes genug haben. Gegen das Ende seiner Schrift gedenkt er noch der Gelehrten, deren man allenthalben in der Arznei und andern freien Künsten bedürfe, die sämmtlich in Schulen vorgebildet würden. „Wo wollten, ruft er aus, Prediger und Juristen und Aerzte herkommen, wo nicht die Grammatica und andere Redekünste vorhanden wären? Aus diesem Brunnen müßen sie alle herfließen."

Solcher Mahnung bedurfte es, da einerseits niedrige Rücksicht viele bestimmte, die Schulen zu verlassen und gering anzusehen, weil augenblicklich die frühern Vortheile nicht mehr mit ihnen verbunden waren, andrerseits durch die Schwarmgeister, wie Karlstadt, alle Gelehrsamkeit für unnütz erklärt wurde. Seine Mahnung blieb nicht erfolglos. Schon 1524 wurden zehn Gymnasien theils umgestaltet, theils neu eingerichtet. 1525 richtete er selbst die Schule zu Eisleben ein; 1526 wurde unter Melanchthons Beirath das Gymnasium zu Nürnberg eröffnet, das bald zu hohem Ansehen gelangte und Luther zu besonderer Freude gereichte. Er drückte dieselbe in der Zuschrift aus, mit der er den Sermon, daß man die Kinder zur Schule anhalte, an seinen Freund Lazarus Spengler, Syndicus der Stadt Nürnberg, begleitete, und dankt Gott, daß er einem ehrbaren fürsichtigen Rath eingegeben, eine solche feine herrliche Schule zu stiften und einzurichten, mit großer Kost und Darlegung, die allerfeinsten Leute dazu erwählet und verordnet, daß vorher keine hohe Schule, wenn es gleich Paris wäre, so wohl mit Legenten versorget gewesen ist. — Bis zum Jahre 1600 gab es in Deutschland schon nahe an 150 Gymnasien.

Es ist bekannt, wie hoch Luther das Amt eines Schulmeisters hielt und mit wie herrlichen Worten er den Preis des Lehramtes ausgesprochen hat. „Das sage ich kürzlich, heißt es in dem gedachten Sermon, einem fleißigen frommen Schulmeister oder Magister, oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen, wie auch der Heide Aristoteles sagt. Noch ists bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts und wollen dennoch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigtamt und andern Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, größeste und beste ist, und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist. — Denn es ist schwer, alte Hunde bändig und alte Schälke fromm zu machen, daran doch das Predigtamt arbeitet und viel umsonst arbeiten muß; aber die jungen Bäumlein kann man besser biegen und ziehen, obgleich auch etliche drüber zerbrechen. Lieber, laß es der höchsten Tugend eine sein auf Erden, fremden Leuten ihre Kinder treulich ziehen, welches gar wenig und schier niemand thut an seinen eigenen." In dem „Schreiben von den Conciliis und Kirchen" (1539) sagt er: „Ein Pfarrer und Schulmeister pflanzen und zeugen eitel junge Bäumlein und Würzsträuchlein in den Garten. O sie haben ein köstliches Amt und Werk und sind die edelsten Kleinode der Kirchen: sie erhalten die Kirchen." Darum wollte er auch, daß keiner zu einem Prediger erwählet würde, „er wäre denn zuvor ein Schulmeister gewest. Jetzt wollen die jungen Gesellen von Stund an alle Prediger werden und fliehen der Schulen Arbeit. Aber wenn einer hat Schulen gehalten, ungeferlich zehen Jahre, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen, denn die Arbeit ist zu groß und man hält sie geringe. Es ist aber so viel in einer Stadt an einem Schulmeister gelegen, als an Pfarrherrn. Bürgermeister, Küster und Edelleute können wir entrathen, Schulen kann man nicht entrathen, denn sie müßen die Welt regieren." Daß Luther auch für die äußere Existenz der Lehrer sorgte und ihre Besoldung nicht kärglich zugemessen sehen wollte, beweist die Einrichtung der Schule zu Eisleben, an welcher der letzte Lehrer noch 30 Gulden Gehalt hatte, während der Rector mit 200 Gulden bedacht war, einem für jene Zeit erheblichen Einkommen.

Ueber die Nothwendigkeit einer Reformation der Universitäten sprach sich

Luther, wie bereits oben erwähnt, im Jahre 1520 aus in der Schrift „an den christlichen Adel deutscher Nation über des christlichen Standes Besserung.“ Er beklagte es tief, daß auf den Hochschulen ein freies Leben geführt, wenig der heiligen Schrift und des christlichen Glaubens gelehrt ward und allein der „blinde heidnische Meister Aristoteles“ regierte. Sein Rath gieng dahin, die Bücher des Aristoteles: Physicorum, Metaphysicae, de anima, Ethicorum gänzlich abzuthun als verführerisch für den christlichen Glauben. Er spricht sich wiederholt in den stärksten Ausdrücken über den Schaden aus, den Aristoteles angerichtet habe, indem der todte Heide des lebendigen Gottes Bücher verhindert habe. In einem Briefe an Johann Lange, Prior zu Erfurt, vom 3. Febr. 1516 nennt er den Aristoteles einen Erzverläumder, einen Komödianten, der die Kirche mit der griechischen Larve geäfft habe, den er, wenn er nicht Fleisch gewesen wäre, sich nicht scheuen würde für den lebendigen Teufel zu halten. Wir wissen, wie Melanchthon darin anderer Meinung war. In einem Briefe an den Bayerischen Kanzler Leonhard Eck (1535) schreibt Melanchthon: Vere enim judicas plurimum interesse reipublicae, ut Aristoteles conservetur et exstet in scholis ac servetur in manibus discentium. Nam profecto sine hoc auctore non solum non retineri pura philosophia sed ne quidem justa docendi aut dicendi ratio ulla erit. Dagegen wollte Luther es gern leiden, „daß Aristotelis Bücher von der Logica, Rhetorica Poetica behalten oder sie in eine andere kurze Form bracht, nützlich gelesen würden, junge Leute zu üben, wohl zu reden und zu predigen, aber die Comment und Secten müßten abgethan und gleichwie Ciceronis Rhetorica ohne Comment und Secten, so auch Aristotelis Logica einförmig, ohne solche große Comment gelesen werden.“ Daneben wollte er die Sprachen, Lateinisch, Griechisch und Ebräisch, die mathematicas disciplinas und die Historie. Er konnte nicht hoch genug von den Universitäten denken, da auf ihnen die christliche Jugend und unser edles Volk gelehret und bereitet würde. Die Aerzte wollte er ihre Facultäten selbst reformiren lassen; die Juristen dagegen und Theologen nahm er für sich und verlangte zum ersten, daß das geistliche Recht, von dem ersten Buchstaben bis auf den letzten, zu Grund ausgetilgt würde, sonderlich die Decretalen, da in der Bibel genug geschrieben sei, wie wir uns halten sollten. Er sah es mit Betrübnis, daß gerade auf den Universitäten die heilige Schrift hintangesetzt und daß die Theologie auf die Sententiae statt auf Gottes Wort gegründet wurde. „Ich habe, so schreibt er am Schlusse des 25. Abschnittes der gedachten Schrift, große Sorgen, die hohen Schulen sind große Pforten der Höllen, so sie nicht emsiglich die heilige Schrift üben und treiben ins junge Volk.“

Das Evangelium wieder auf den Plan zu bringen war das A und O aller seiner Bestrebungen auch in der Pädagogik. Als das Mittel erkannte er die Sprachen, die Gott um des Evangelii willen geschickt habe. Durch dieselben für die gelehrten Stände tüchtige Männer heranzubilden, die die Sache des Evangeliums in der Kirche und im weltlichen Regiment treiben und vertheidigen könnten, war ihm das Hauptziel bei allen Schuleinrichtungen. Obwohl der Zuschnitt aller Schulbildung auf diese Weise ein gelehrter wurde, wesentlich für alle auf das Lateinische begründet, so erkannte doch auch Luther tief die Bedeutung eines volksthümlichen Unterrichtes mittelst der Religion und gründete denselben auf die Muttersprache, der er selbst mit schöpferischer Kraft zuerst wieder neue Wege bahnte und deren er sich überall bediente, wo es galt, den tiefsten Bedürfnissen des Volkes entgegen zu kommen. Durch Bibel und Gesangbuch, deutschen Gottesdienst mit deutscher Predigt und durch katechetische Unterweisung sollten die Grundlehren des christlichen Glaubens allen gemein und zugänglich werden. Geht aus allen seinen Bestrebungen für den volksthümlichen Religionsunterricht seine tiefe Einsicht in die Bedürfnisse unseres Volkslebens hervor, wie sie vor ihm keiner offenbart hat, so wurde anderes, was er auf dem Gebiete der Pädagogik erstrebte, theils durch die Denkweise und die Bedürfnisse seiner unmittelbaren Zeitgenossen bestimmt und bedingt, theils blieb es, da seine Hauptthätigkeit auf diesem Gebiete nicht zu suchen ist, zu all-

gemein und hatte viel mehr Bedeutung als Keim neuer und weiterer Entwicklungen. Die Geschichte der Pädagogik bezeugt es, wie viele der köstlichsten Früchte aus diesen Keimen erwachsen sind und wie wir immer wieder bei allen principiellen Fragen über Bildung und Erziehung auf das Zeitalter der Reformation und auf den schöpferischen Genius Luthers zurückgewiesen werden.

Daß der Hausstand ein heiliger Stand sei, bewies niemand besser als Luther durch das eigene Beispiel. Am 13. Juni 1525 hatte er sich mit Katharine von Bora verheirathet. Seine Ehe war mit 6 Kindern gesegnet, in deren Besitz er sich reicher fühlte als alle päpstlichen Theologen auf der ganzen Welt. Er dankte Gott, daß er ihm in seiner Käthe ein freundlich, gottesfürchtig und häuslich Gemahl geschenkt habe, die er theurer achten müße denn das Königreich Frankreich und der Venediger Herrschaft. Hier im Kreise der Seinen entfaltete der sonst so gewaltige und oft harte Mann als Gatte und durch seine kinderfreundliche Erscheinung das innigste und gemüthvollste Wesen und lernte es immer besser verstehen, daß alle, die in das Himmelreich kommen wollen, werden müßen wie die Kinder. An der Demuth und der gläubigen Hingebung der Kinder begriff er so recht das Wesen des Glaubens und ward des eigenen Standes in der Gnade und Vergebung der Sünden immer gewisser. Er lernte an ihnen, wie da, wo die Erlösungswilligkeit am größten, auch die Erlösungsfähigkeit am sichersten ist. Wie ihm so im Anschauen der Kinder und ihres kindlichen Treibens oft die Ahnung höherer Dinge aufgieng, so machte ihn auch der herzliche und innige Verkehr, in dem er mit ihnen stand, immer geschickter und fähiger zu dem Berufe eines Erziehers und Seelsorgers seines Volkes. Wie er die Sprache der Kinder verstand, das beweisen am besten die unvergleichlich lieblichen Briefe an seinen Sohn Hänschen von den lieben Englein, die die frommen Kinder behüten und von dem Paradieses-Garten, so wie das schöne Lied „Vom Himmel hoch da komm ich her", das ursprünglich ein Kinderlied ist. Den Höhepunct des Familienglückes im Lutherschen Hause, wie es sich am heiligen Weihnachtsabend um den Christbaum darstellte, hat der Maler Schwerdgeburth in einem viel verbreiteten überaus anziehenden Bilde, das auch als eine Predigt vom christlichen Hausstande gelten darf, zur Anschauung gebracht. Die Briefe, die Luther von verschiedenen Reisen an seine „liebe Käthe" schrieb, bekunden die herzlichste eheliche Liebe und Treue. Aber alle Tiefe seines gotterfüllten Gemüthes offenbarte er bei dem Tode seiner geliebten Kinder Elisabeth († 1528) und Magdalene († 1543) ebenso in seiner Trauer um den großen Verlust, wie in dem Troste, mit dem er sich und die Seinen aufrichtete. — In dem Hausgottesdienste, den Luther so eindringlich empfahl, gieng er mit dem eigenen Beispiele voran. Die Hauspostille ist aus Reden entstanden, die er zu Hause für Kinder und Gesinde hielt. Im Jahre 1532 predigte er ein halbes Jahr nur zu Hause seinen Kindern und Gesinde um des Gewissens willen als ein Hausvater, der solches zu thun schuldig sei. Noch sind die Briefe vorhanden, die das innige Vertrauen bezeugen, durch das er mit den Lehrern verbunden war, denen er auf der von ihm besonders hochgehaltenen Schule zu Torgau seinen Sohn Johannes anvertraut hatte. Wie er den Rector Marcus Crodel vorzüglich schätzte als einen Mann, der wenige seinesgleichen habe, namentlich in grammatica et correctione morum, und wie er es dankbar rühmt, daß sein Sohn es bei ihm besser habe, als im eigenen Hause, so hatte er auch ein aufrichtiges Freundschaftsverhältnis zu dem dortigen Cantor Johannes Walther. Aber so mild und lieb Luther gegen seine Kinder war und so schwer es ihn ankam, sie strenge zu strafen, so schonte er doch auch der Ruthen nicht, so oft es nöthig war, auch hiebei wie in seinem ganzen Hausstande eingedenk, daß ein Bischof ein Mann sein soll, der seinem Hause wohl vorstehe, der gehorsame Kinder habe, auf daß andere Leute davon erbauet ein gut Exempel nehmen und nicht geärgert werden. — Luther starb am 18. Febr. 1546.

Literatur: Gedike, Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften gesammelt. Berlin 1792. Froböse, Dr. Martin

Luthers ernste kräftige Worte an Eltern und Erzieher. Göttingen 1822. Beste, Luthers Kinderzucht in Lehren und Lebensbildern dargestellt. Braunschweig 1846. Brüstlein, Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen und den Religionsunterricht. Jena 1852. Schiller, Dr. M. Luther über christliche Kinderzucht. 2. Ausg. Frankfurt a. M. 1854. Heiland.

Luxemburg, s. Holland S. 578.

Lyceen. (Vgl. d. Art. Gymnasium.) Das Wort „Lyceum“ (λύκειον, λυκεῖον) ist, wie die Ausdrücke Pädagogium, Gymnasium, Athenäum, Akademie, Collegium, ja wie das Wort Schule selbst, dem classischen Alterthum, der Grundlage unserer wissenschaftlichen Bildung, entnommen. Seit dem Wiedererwachen der Wissenschaften suchte man für die höheren Lehr- und Erziehungsanstalten solche Ausdrücke aus dem griechischen und römischen Leben auf, welche, wenn sie auch die Sache selbst nicht genau bezeichneten, doch eine analoge Erscheinung darstellten und über eine Schöpfung der Gegenwart die Weihe jener idealen Vergangenheit verbreiteten. So mußte das Lyceum, eigentlich eines der großen Gymnasien Athens in der Nähe eines Tempels des Ἀπόλλων λύκειος und der Schauplatz der lehrenden Thätigkeit des Aristoteles, diesem Zwecke dienen. Es bezeichnet ursprünglich als Wechselbegriff mit Gymnasium eine höhere Bildungsanstalt humanistischen Charakters, welche auf die Universität vorbereitet. In diesem Sinne heißt jetzt noch das Gymnasium in Hannover Lyceum; dies war der hergebrachte Name. Ebenso nannte Napoleon die von ihm noch während des Consulats, im Gegensatz zu den realistischen Schulschöpfungen der Revolution, wieder ins Leben gerufenen Gymnasien, in welchen der humanistische Unterricht wieder den Mittelpunct bilden sollte — Lyceen, lycées, nom emprunté à l'antiquité, wie Thiers sagt (Histoire du consulat I. S. 457). Derselbe Name ist auch von Napoleon III. den kaiserlichen Gymnasien wieder gegeben worden im Gegensatz zu den colléges (vgl. d. A. Frankreich S. 451, 457—482), mit welchem Namen man unter den Bourbons die Gymnasien bezeichnet hatte, welcher nun aber eine niederere Gattung von Anstalten, die Stadtschulen (communaux) in verschiedenen Abstufungen und Spielarten bezeichnet. (Vgl. ebendas. S. 482.)

Im besonderen aber bezeichnet das Wort eine vom Gymnasium verschiedene Anstalt und zwar nach zweierlei Richtungen, entweder eine vollkommenere, oder eine unvollkommenere. Am weitesten geht in ersterer Beziehung der Sprachgebrauch in Bayern, wo man mit „Lyceen“ Anstalten bezeichnet, welche auf gleicher Linie mit den Universitäten stehen, sofern sie entweder den philosophischen oder auch noch den theologischen Unterricht der Universität vollständig in sich aufgenommen haben und philosophische und theologische Facultäten in sich schließen, meist nur von kathol. Theologen besucht. (Vgl. d. Art. Bayern S. 446.) Solcher Anstalten zählt Bayern 10. Diese sind es wohl, welche Friedrich Thiersch*) bezeichnet als „Schmarotzerpflanzen von colossalem Maße,“ welche den alten echten Stämmen des literarischen Hains Licht und Luft rauben und von den Säften leben, die jenen zu ihrem Wachsthum nöthig sind. Vorläufer dieser Anstalten sind die sogenannten Gymnasia academica oder illustria aus dem 17. Jahrh., welche ihren Unterricht auf die Gebiete der Philosophie, der Theologie, ja sogar auch der Jurisprudenz und Medicin ausdehnten und ein Surrogat für die Universitätsbildung gewährten (vgl. d. Art. Gel.-Schulwesen S. 641). Eine solche Anstalt führte in Cassel (1657—1661) wirklich den Namen Lyceum (ebendas. S. 659). Vergl. auch den reich mit philosophischen, geschichtlichen und theologischen Lectionen ausgestatteten Lectionsplan des im J. 1686 in Stuttgart errichteten Gymnasium illustre (Hirzel, Gesetze für die Mittelschulen S. XXIV). In einem etwas beschränkteren Sinne, wiewohl auch als ein Zuwachs des Gymnasiums nach oben, ist das Wort in der bayerischen Schulordnung von 1824 genommen, wenn durch diese an die Spitze der Gymnasialclassen,

*) Thomas Gedächtnisrede auf Friedr. Thiersch S. 25.

zwischen das Gymnasium und die Universität, eine Lycealclasse gesetzt wurde, vorzugsweise für die philosophischen Vorbereitungsstudien. Diese Lycealclasse wurde durch die Schulordnung von 1830 wieder aufgehoben. Eine vollständigere Gelehrtenschule, als das Wort Gymnasium, bezeichnet der Ausdruck Lyceum auch in Baden. (Vgl. d. Art. Baden S. 402.) Dort hat man nämlich den Namen Lyceen für diejenigen Anstalten, welche in 6 Classen mit neunjährigem Curs die Schüler vollständig bis zur Universität vorbereiten, während man die Schulen mit nur 5 Classen und siebenjährigem Curs Gymnasien nennt. Für eine noch geringere Stufe hat man das Wort Pädagogium. Genau umgekehrt ist nun der Sprachgebrauch in Württemberg. Hier bezeichnet Gymnasium die Gelehrtenschule mit vollständigem Vorbereitungscurs für die Universität, Lyceum aber ein unvollständiges Gymnasium, an dem die 2 obersten Jahrescurse fehlen. So wie es nun in Baden 7 Lyceen und nur 5 Gymnasien giebt, so bestanden in Würtemberg bis zum J. 1849 außer den 4 niederen theologischen Seminarien 6 Gymnasien und 5 Lyceen, erstere in Ehingen, Ellwangen, Heilbronn, Rottweil, Stuttgart, Ulm, letztere in Ludwigsburg, Oehringen, Ravensburg, Reutlingen, Tübingen. Von diesen Lyceen ist eines, Reutlingen, eingegangen, ein zweites, Tübingen, zu einem Gymnasium erhoben worden, so daß der Bestand jetzt ist: 7 Gymnasien und 3 Lyceen. (Vgl. Hirzel, Gesetze für die Mittelschulen in Württemberg. S. CXXXV u. CXLIX.) Diese Lyceen bestehen aus drei- bis vierclassigen Lateinschulen, über denen noch eine höhere Classe steht mit zweijährigem Curs, für welche gewöhnlich zwei Lehrer angestellt sind, nämlich außer dem Rector noch ein zweiter Lehrer meist für die Realfächer. Diese obere Classe ist bis auf die Altersstufe von 16 Jahren berechnet. Es ist aber gewöhnlich der Fall, daß die Schüler auch an diesen Classen bis zur Grenze der Universität geführt werden. Bei der unvollkommenen Einrichtung dieser Anstalten läßt sich die Erreichung der Reife nur deshalb versprechen, weil diese Classen meist nur von wenigen Schülern besucht sind, an einzelnen auch weitere Lehrkräfte beigezogen werden können. Uebrigens ist dieser Gang der Vorbereitung auf die Universität kein geordneter und normaler. Daß derselbe auch von der Behörde nicht als ein solcher betrachtet wird, geht aus der Bestimmung hervor, welche in die Maturitätsprüfungsordnung aufgenommen ist, wornach die Schüler, die nicht auf einem Gymnasium einen vollständigen Vorbereitungscurs durchlaufen haben, einer strengeren Prüfung insofern unterliegen, als sie noch in zwei weiteren Fächern examinirt werden. So wenig es gewünscht werden kann, daß die Vorbereitung auf die Universität häufig an so mangelhaft organisirten Anstalten gewonnen wird, und so wohlberechtigt die Bestimmung ist, welche den Lehrern dieser unvollständigen Anstalten ein Recht der Reifeerklärung nicht ertheilt, so kann doch eine Zulassung zur Maturitätsprüfung den Schülern dieser Anstalten ebensowenig versagt werden, als denjenigen, welche durch Privatunterricht sich die Kenntnis und Reife erwarben, welche zum akademischen Studium erfordert wird. Diese unvollständigen Anstalten gewähren daher zwar keinen Ersatz für ein Gymnasium, sie kommen aber doch localen Bedürfnissen entgegen und sind deshalb nicht zu verwerfen. Wenn aber die Erfahrung lehrt, daß solche Anstalten in einer Reihe von Jahren viele Schüler liefern, welche zur Universität reif erfunden werden, so ist damit das Bedürfnis angezeigt, dieselben vollständiger zu organisiren, d. h. sie zu der Stellung eines Gymnasiums zu erheben, wie dies mit dem Tübinger Lyceum im J. 1854 geschehen ist.

Hirzel.

Lykurgos, spartanische Erziehung. Lykurg, der Gesetzgeber der Spartaner, lebte im neunten Jahrhundert v. Ch.; gewöhnlich setzt man ihn in das Jahr 884. Er war der Bruder des Königs Polydektes, aus dem Hause der Prokliden. Als dieser gestorben war, übernahm Lykurg die Regierung als Vormund für den späteren König Charilaos, dessen Geburt noch bevorstand. Anfeindungen verschiedener Art bewogen ihn jedoch Sparta zu verlassen und auf Reisen zu gehen. Von Einfluß auf seine spätere Thätigkeit als Gesetzgeber war insbesondere sein Aufenthalt in Kreta, weil hier die dorischen Sitten noch in voller Geltung waren. Aus Ionien brachte er, wie erzählt wird,

eine Abschrift der Homerischen Gedichte mit, welche die gemeinsame Grundlage für die Bildung aller Hellenen werden sollten. Nach Sparta zurückberufen, um der überhandnehmenden Unordnung ein Ende zu machen, gab er, gestützt auf die Zustimmung des delphischen Orakels, den Spartanern ihre Verfassung. Hierauf verpflichtete er dieselben, die von ihm gegebenen Gesetze zu halten, bis er aus Delphi zurückgekehrt sein würde, wo er den Gott über den Werth derselben befragen wollte. Da nun der Gott sie für gut erklärte, beschloß Lykurg nie wieder nach Sparta zurückzukehren, ja der Sage nach machte er seinem Leben ein Ende durch freiwilligen Hungertod und ließ die Asche seiner Gebeine ins Meer streuen, damit die Spartaner sie auch in Zukunft nicht in die Heimat zurückbringen und sich selbst so von dem gegebenen Versprechen befreien könnten. — In der Gesetzgebung des Lykurgos nehmen die Vorschriften über die Erziehung eine hervorragende Stellung ein. Auch von ihnen gilt, was von der sog. Lykurgischen Verfassung überhaupt zu sagen ist. So wenig wie diese sind die Grundsätze der spartanischen Erziehung eine Erfindung Lykurgs. Sie waren vielmehr in der überlieferten Sitte und Praxis des dorischen Stammes gegeben; das Verdienst Lykurgs aber ist es, sie für alle Zeiten festgestellt und ins Einzelne entwickelt in ein wohldurchdachtes, in sich consequentes und aus dem Geiste der Staatsverfassung entworfenes System gebracht zu haben. Andererseits ist aber auch unbedenklich zuzugeben, daß manches, was uns unter seinem Namen überliefert wird, erst späteren Ursprungs sein mag. Der Wahrheit der Darstellung geschieht aber dadurch, daß wir Ursprüngliches und spätere Zusätze nicht zu scheiden vermögen, kein Eintrag; denn auch durch diese Ergänzungen werden die überlieferten Grundlagen in der Consequenz des Systemes für die Praxis und das unmittelbare Bedürfnis weitergebildet. Die Hauptquellen unserer Kenntnis der spartanischen Erziehung sind Xenophon, de republica Lacedaemoniorum, und Plutarch, vita Lycurgi, außerdem zahlreiche in verschiedenen griechischen Autoren zerstreute Angaben. Den Stoff bieten in übersichtlicher Zusammenstellung die Lehrbücher der griechischen Antiquitäten, unter welchen die von K. Fr. Hermann, G. F. Schömann, K. F. H. Schwalbe am verbreitetsten sind. K. F. Hermann hat auch eine gediegene Specialarbeit, Antiquitates Laconicae, geliefert.

Das Eigenthümliche der spartanischen Erziehung ist, daß sie ganz im Dienste des Staates steht und durch dessen Zwecke, Interessen und Eigenthümlichkeiten bis ins Einzelnste bestimmt wird. Sie sorgt daher nicht für die Ausbildung des Menschen an sich durch allseitige Entwicklung und harmonische Durchbildung der in ihm liegenden Kräfte, sondern lediglich für die Ausbildung des spartanischen Bürgers; sie ist daher eine politische; ihr Bildungsideal fällt zusammen mit dem Ideal eines spartanischen Bürgers. Sie steht daher auch in so inniger Beziehung zu der Staatsverfassung Spartas, daß nur derjenige Vollbürger (ὅμοιος) sein konnte, der diese Erziehung genossen hatte, und daß andererseits wer an ihr Theil genommen hatte, mochte er auch der Geburt nach aus dem Stande der Heloten stammen, eben darum zur Aufnahme in die Classe der Spartiaten als Neubürger (νεοδαμώδης) berechtigt war. Schon hieraus ergiebt sich, daß die Erziehung aller ohne Unterschied ein und dieselbe war; eine individuelle oder Berufsbildung gab es nicht. Durch die Forderungen, welche der Staat an seine Bürger zu stellen hatte, wird bedingt, welche Art von Kräften entwickelt und gebildet werden mußten und in welcher Weise, und andererseits welche Richtungen des Seelenlebens unentwickelt bleiben oder geradezu unterdrückt werden mußten. Der Beruf des spartanischen Bürgers war, an seinem Theile die Freiheit des Staates in der überlieferten Verfassungsform zu erhalten und seine Machtstellung nach außen zu fördern. Eine geringe Zahl von Bürgern — im besten Falle wenige über 9000 — hatte die Aufgabe zu herrschen über eine wenigstens dreifach so starke Zahl politisch Unmündiger (die Periöken) und eine weit größere Menge von Sklaven (die Heloten) zugleich aber durch den Erwerb einer gebietenden Stellung sich selbst gegenüber den anders gearteten Staaten, ja allen Hellenen und Barbaren gegenüber zu behaupten.

In diesem Staate durfte kein Bürger ein von dem der anderen Bürger und des Ganzen unterschiedenes Interesse haben; im Staate mußte er selbst gleichsam aufgehen; aber die Kräfte jedes Einzelnen mußten auch die höchstmögliche Spannung erhalten, jeder die höchste politische Befähigung erwerben, die einerseits in der Tüchtigkeit zum Herrschen im Sinne jenes Staates und andererseits in kriegerischer Brauchbarkeit bestand.

Die Kinder, welche den Spartanern geboren wurden, betrachtete man als Eigenthum des Staates, nicht der Eltern. Nur jenem stand daher die Entscheidung zu, ob ein Kind aufgezogen oder getödtet werden sollte. Bald nach der Geburt wurde das Kind den Aeltesten der Phyle, welcher der Vater angehörte, vorgezeigt. Wenn diese fanden, daß das Kind fehlerlos gebildet war und eine gesunde, kräftige Natur habe, so gaben sie die Erlaubnis es aufzuziehen; war es fehlerhaft gebildet oder schwächlich, so mußte es auf ihren Befehl an einem bestimmten Platze (ἀποθέται) am Taygetos ausgesetzt werden. Nur bis zum siebenten Jahre verblieben die Kinder unter mütterlicher Pflege; sie waren ihnen für diese Zeit nur anvertraut. Diese Pflege war eine sehr sorgfältige und wurde nach bestimmten Regeln geübt. Alle Weichlichkeit war ausgeschlossen. Windeln wurden nicht gebraucht; das Kind wurde aber oft in Wein gebadet, was von Natur kräftige Körper stark entwickeln sollte; furchtsames und weinerliches Wesen ließ man nicht aufkommen, ja man gewöhnte schon die Kinder geflissentlich an das Alleinsein.

Die eigentliche Erziehung, die mit dem siebenten Jahre begann, war ganz und gar Staatssache. Die oberste Leitung derselben war einem besonderen Aufseher, dem παιδονόμος, übertragen; sein Amt gehörte zu den angesehensten, man wählte ihn aus der Zahl der bewährtesten Greise. Unter ihm standen fünf Ordner, βίδυοι, welche die Uebungen der Knaben zu bestimmen und zu bewachen hatten. Diese Einrichtung ist besonders charakteristisch im Gegensatz zu der Sitte der übrigen Hellenen, welche die Aufsicht über die Knaben Sklaven als Pädagogen übertrugen. Freie Männer, meinte man in Sparta, müßten von freien Männern erzogen werden. Woran aber oft die Wirksamkeit der besten Erzieher scheitert, das ist die stille Gegenwirksamkeit schlechter Miterzieher, oder wie man zu sagen pflegt, der Einfluß ihrer Umgebung. In Sparta aber waren alle unberechtigten Miterzieher gänzlich ausgeschlossen. Die Knaben kamen mit niemand in Berührung — weder mit Sklaven noch gar mit Fremden — als mit solchen, welche heilsam auf sie einzuwirken verpflichtet waren. Sie waren unter beständiger Aufsicht. Vom siebenten Jahre an traten nämlich die Knaben in die öffentlichen Erziehungsanstalten ein. Hier wurden sie nach verschiedenen Altersstufen in militärischer Weise geordnet und in Schaaren, βοῦαι (ἀγέλαι), und diese wieder in Rotten, ἶλαι, eingetheilt. Das Zusammenleben der Knaben in einer großen Gemeinschaft sollte dahin wirken, daß sie sich als Glieder eines Ganzen, eines Staatsorganismus mit gemeinsamen Interessen fühlen lernten. An der Spitze der erwähnten Abtheilungen standen Buagen und Ilarchen, die man aus der Zahl der tüchtigsten Jünglinge (εἴρενες) nahm. Unter der oberen Leitung der Bidyen leiteten sie die Beschäftigungen der Jüngeren und unterdrückten alles ungehörige. Aber die Erziehung der Jugend war ein Gegenstand allgemeinen Interesses, daher betheiligten sich alle Bürger an ihr und jeder von ihnen war ein Vertreter des Bidyos mit denselben Rechten, welche diesem von Amtswegen zukamen. So mag es wohl nie vorgekommen sein, daß bei den Uebungen der Knaben nicht ältere Bürger zugegen gewesen wären, welche die Pflicht hatten, stets im Sinne des Gesetzes einzuwirken. Zugleich bildete sich hierdurch ein heilsames Pietätsverhältnis zwischen Jugend und Alter, denn jeder Bürger sollte in allen Knaben seine eigenen Söhne sehen und die Knaben in jedem Erwachsenen einen Vater.

Die Hauptmittel, durch welche die Erziehung im allgemeinen unterstützt wurde, waren sehr einfacher Natur: Erregung des Ehrtriebes und Strafe. Der Ehr=

trieb ist wohl kaum in den Jesuitenschulen so sehr in den Dienst der Erziehung gestellt worden, wie es in Sparta geschah. Der Grund dafür ist leicht zu finden. Man wird durch dieses Mittel stets die günstigsten Erfolge erzielen, wo es nicht auf den *sittlichen* Werth der Handlung, nicht auf die zu Grunde liegende Gesinnung, nicht auf die Stellung der handelnden Person zur Gottheit ankommt, sondern lediglich auf den Werth oder besser den Nutzen der Handlung für eine Gemeinschaft, also wie in Sparta für den Staat. Das Streben nach Auszeichnung vor anderen (αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων) war ohnehin jedem Hellenen als nationales Erbtheil angeboren; in Sparta wurde es ganz besonders gepflegt. Der Ehrgeiz war hier ein Stachel nicht bloß für die Jugend, sondern für alle Bürger bis zum höchsten Greisenalter. Ehren, hohe Ehren auf der einen Seite erwarteten den Guten und Braven; Schande, schmachvolle Demüthigungen den Schlechten und Feigen. Im Dienste der Erziehung aber wurde der Ehrtrieb systematisch erregt. Um mit dem Einfachsten anzufangen, trat schon in den Wettgesängen an gewißen Festen der ehrgeizige Sinn der verschiedenen Altersstufen hervor. Bezeichnend ist das von Plutarch überlieferte Beispiel. Die Alten sangen:

Wir waren Männer einst voll Muth und Kraft;

die Männer antworteten:

Wir aber sind es; hast du Lust, erprob es nur;

und die Knaben:

Wir aber werden künftig *noch viel besser* sein.

Ferner bei den Uebungen der Knaben und Jünglinge sprachen die anwesenden Bürger über die vorkommenden Leistungen stets *Lob* oder *Tadel* aus. Um aber dem Lobe und dem Tadel einen noch größeren Stachel zu geben, ließ man bei den öffentlichen Spielen, in welchen die männliche Jugend ihre Kraft und Geschicklichkeit zeigen sollte, von Mädchen und Jungfrauen das Lob in ehrenden Liedern und den Tadel in bittern Spottgedichten auf die Sieger und die Unterliegenden singen. Die Sieger wurden außerdem nach allgemein hellenischer Sitte durch Preise (Kränze) geehrt; man kann daher jene Spiele mit den Concursprüfungen der Franzosen vergleichen; die Prämie aber für den Sieger bestand lediglich in der Ehre, die man nur in einem äußeren Zeichen sichtbar machte. Vielleicht noch mächtiger wurde der Ehrgeiz, wenigstens der Massen durch folgende Einrichtung angespornt. Aus den tüchtigsten Jünglingen wurden drei als Hippagretai ausgewählt. Jeder von ihnen wählt wieder hundert aus der Zahl der Jüngeren aus, indem er ausdrücklich in jedem Falle den Grund angiebt, warum er gerade diesen wählt und jenen verschmäht. Die Verschmähten haben dann die Aufgabe in stetem Kampfe und Wetteifer mit den Auserwählten wo möglich ihre Ehre wiederherzustellen; diese aber sollen sich als die Besten bewähren. Dabei achten beide Parteien auf alles, wodurch der Gegner sich eine Blöße giebt oder einen Verstoß gegen Sitte und Gesetz sich zu Schulden kommen läßt. Oft entbrennen erbitterte Ringkämpfe unter ihnen, zu welchen anwesende Bürger noch anfeuern. Damit aber die Leidenschaft nicht schädlich werde und jeder sie beherrschen lerne, muß der Wettkampf sofort aufhören, sobald ein Bürger unter die Kämpfenden tritt und Halt gebietet. Auch das Freundschaftsverhältnis, zwischen ältern Bürgern und heranwachsenden Jünglingen, welches das Gesetz empfahl, wovon später die Rede sein wird, nutzte man als Mittel zur Erregung des Ehrtriebes aus. Für einen jungen Menschen war es eine Schande, wenn ihn nicht ein älterer Mann zu seinem Liebling erkor. Natürlich, wo die Ehre so viel galt, mußte auch jeder Tadel und jede Schmach um so bitterer empfunden werden. Schmach traf aber jeden unerbittlich, der träge war und kein Streben nach Auszeichnung verrieth oder gar weichlich und feige sich benahm. — Als zweites Mittel die gute Zucht zu erhalten, Vergehen abzuwehren und wieder gut zu machen, diente die *Strafe*. Sie bestand vorzugsweise in *Schlägen*; nur in seltenen Fällen kam Entziehung des Essens vor. Schläge aber spielten eine große Rolle in Sparta. Für die

Erziehung zur freien männlichen Gesinnung schienen sie den Spartanern unentbehrlich. Sie werden daher bei den verschiedensten kleinen und großen Vergehen angewandt, aber in sehr verschiedenen Abstufungen. Sämmtliche Erzieher hatten eine unbedingte Strafgewalt, von dem Paidonomos bis herab auf die hülfeleistenden Aufseher aus der Zahl der Jünglinge, und natürlich sämmtliche Bürger. Diese vollzogen jedoch die Strafe nicht selbst, sondern ließen sie durch eigens dazu bestimmte Jünglinge, welche mit Peitschen stets gegenwärtig waren und μαστιγοφόροι hießen, sofort nachdem das Vergehen vorgekommen war, vollziehen. Beschwerden über die erhaltene Strafe waren nicht gestattet, und wenn etwa ein Knabe sich bei seinem Vater beklagte, weil ein anderer Bürger ihn zu hart behandelt habe, erhielt er sicherlich noch eine tüchtige Tracht Schläge. Nie erlaubten sich auch die älteren Bürger über einen der vorturnenden Jünglinge, der εἴρενες, einen Tadel in Gegenwart der Knaben auszusprechen, falls derselbe im Strafen zu weit gegangen war. Auch dieses geschah nur im geheimen, damit die Auctorität des Jünglings nicht leide. So wurde der Strafe in jeder Weise ihre volle Wirkungskraft gewahrt.

Wir unterscheiden die sittliche, leibliche oder gymnastische und intellectuelle Bildung. Freilich gehören auch in der spartanischen Erziehung diese drei wesentlich zusammen und haben gemeinschaftlich in innerer Verbindung unter einander stehend das oben bezeichnete Bildungsideal zu verwirklichen, das seine Principien der Politik entlehnt. Am meisten wird die sittliche Bildung durch die politische Bedeutung dieser Erziehung bestimmt. Ihr liegen großartige Gedanken und beachtenswerthe Wahrheiten zu Grunde; aber freilich, wenn man den Maßstab reiner Sittlichkeit an die spartanischen Tugenden legt, so werden auch sie nach dem scharfen, aber wahren Ausspruch des Augustinus zu glänzenden Lastern sich umsetzen. Mit Recht sah man die Grundlage bürgerlicher Sittlichkeit in der Bildung eines männlich festen Willens. Darin läßt sich eine negative und eine positive Seite unterscheiden. Der Wille beruht nämlich einmal auf der Herrschaft des Menschen über sich selbst. Das ist seine nach außen gerichtete Seite, welche abwehrt, was die Freiheit stört und den Menschen zum Sklaven einer unsittlichen Macht erniedrigt. Die positive Seite aber besteht in der Uebereinstimmung des Willens der Einzelnen mit den Forderungen der ihm übergeordneten allgemeinen sittlichen Macht, in der Uebereinstimmung mit dem Gesetz. Für die Spartaner war es das Staatsgesetz, der Wille des Staates. In beiden Richtungen löste die spartanische Erziehung ihre Aufgabe vortrefflich. Die Herrschaft des Menschen über sich selbst besteht vorzugsweise in der Herrschaft des Geistes über den Leib; darauf beruht wenigstens die sittliche Freiheit, welche das Alterthum erstrebte. Die Herrschaft über den Leib besteht zunächst in der Herrschaft über die Glieder, so daß man über sie frei verfügen und sie sicher gebrauchen kann, wie ihre Natur es zuläßt. Diese Herrschaft wird durch eine systematisch ausgebildete Gymnastik erworben. Ueber sie weiter unten; hier ist sie nur als Grundlage der Willensbildung zu beachten. Das Gefühl der eigenen Kraft beruht auf der Sicherheit der Herrschaft über die eigenen Körperkräfte; sie ist daher wirklich die physische Bedingung für einen starken Willen. Aber weiter gilt es, die Neigungen, Begierden und Leidenschaften des Leibes im Zaum zu halten, zu unterdrücken oder in ruhige Bahnen zu leiten. Hiefür sorgt die Gewöhnung an die größte Einfachheit der Lebensbedürfnisse und Enthaltsamkeit in allen Genüssen (s. unten Diät.) Das Hervordrängen der eigenen Persönlichkeit und Individualität würde aber ganz besonders unverträglich mit dem spartanischen Wesen erschienen sein. Man drang daher mit Strenge auf bescheidenes, zurückhaltendes Benehmen der Jugend und dieses suchte man zu erzielen, indem man ihr die angemessene äußere Haltung vorschrieb. So wissen wir, daß Knaben und Jünglinge, wenn sie auf der Straße erschienen, ihre Hände im Mantel halten, daß sie schweigend einhergehen und nach keiner Seite sich umsehen, vielmehr auf ihre Füße blicken mußten. Eher, sagt ein Bewunderer dieser Sitte, hätte man einen Stein reden hören oder ein ehernes Bild die Augen bewegen

sehen, ehe man von einem spartanischen Jüngling auf der Straße einen Laut vernommen hätte oder ihm hätte ins Auge sehen können; ein spartanischer Knabe schien schüchterner zu sein als ein im Inneren des Hauses erzogenes Mädchen. In der That darf man jene Aeußerlichkeiten nicht zu gering achten. Die Erfahrung lehrt, daß zwischen äußeren Zeichen und inneren Stimmungen eine derartige Beziehung stattfindet, daß das eine das andere hervorruft, daß auch die Gewöhnung an die äußere Haltung, welche einem bescheidenen Sinn entspricht, diesen selbst erzeugen wird. Mit Recht ließ man daher in der frühesten Jugend schon die Gewöhnung an diese äußeren Formen beginnen, ehe noch ihre sittliche Bedeutung zum Bewußtsein kam. In derselben Weise ist der Werth der Vorschrift zu beurtheilen, wornach Knaben und Jünglinge im Kreise älterer Männer selbst nur reden durften, um auf eine an sie gerichtete Frage zu antworten; erwirbt und übt sich doch die Art von Selbstbeherrschung am schwersten, welche im Zurückdrängen der eigenen Meinung besteht; sie ist aber für das praktische Leben die wichtigste. Am stärksten bricht naturgemäß im eigentlichen Jünglingsalter die Individualität hervor und strebt sich Geltung zu verschaffen. Diesem Drange gegenüber genügen bloß abwehrende Mittel nicht mehr. Darum übertrugen die Spartaner den heranwachsenden Männern die schwersten Aufgaben im Dienste des Staates, welche ihre ganze Kraft in Anspruch nahmen. So wurde die überschießende Kraft verbraucht, Genußsucht aber durch den Ernst der Forderungen, Selbstüberhebung und Hochmuth durch ihre Schwere niedergehalten. Man begegnete aber andererseits auch der Empfindlichkeit und Reizbarkeit, welche im Verkehr mit anderen leicht bei eigen gestimmten Gemüthern unangenehm wird, in einem Staate wie Sparta aber, welcher auf dem steten und innigen Zusammenleben der Bürger beruht, geradezu verderblich werden mußte. Hier konnte nur die Gewöhnung an das die Empfindlichkeit Reizende selber Heilmittel sein. So neckte man denn absichtlich die Knaben und gewöhnte sie Scherz und selbst herben Spott gelassen zu ertragen. Auch im schlimmsten Falle sollte jeder sich selbst in der Gewalt haben.

Dem Willen der Einzelnen sollte aber auch eine bestimmte Richtung gegeben werden, so daß er mit den Gesetzen und Tendenzen des Staates zusammenstimmte. Die Grundlage für diese (positive) Seite der Willensbildung fand man in der Gewöhnung an unbedingten Gehorsam, natürlich zunächst gegen die Vorgesetzten, dann aber auch gegen alle älteren Bürger. Der Jugend trat der Wille des Staates zunächst in Personen entgegen, die gleichsam Träger des Gesetzes waren, dem alle dienten. Mit Recht sah man als ein Zeichen einer freien, edlen, zum Herrschen befähigenden Gesinnung an, daß jemand — nicht wie in anderen Staaten sich den Anschein gebe, als stehe er über Gesetz und Obrigkeit und kümmere sich nicht um dieselbe, sondern — sich recht offenbar unter das Gesetz auch in den geringsten Dingen beuge und alle Befehle der Oberen aufs rascheste und eifrigste ausrichte. Doch es sollte auch das sittliche Urtheil des Einzelnen, die Werthschätzung von gut und böse, mit dem des Allgemeinen eins werden. Darauf arbeitete man mit großer Sorgfalt hin. Vor allem verhütete man gemäß den obersten Principien dieser Erziehung womöglich, daß die jungen Leute mit dem Schlechten bekannt wurden, suchte dagegen ihr Urtheil über das Gute und Löbliche in jeder Weise zu befestigen. Daher ließen die Männer häufig, während sie bei Tische saßen, Knaben zu sich herankommen. Aber da mußte jeder der Tischgenossen nicht nur alles Unschöne zu thun vermeiden, sondern man sprach auch nur von ruhmvollen Thaten braver Bürger, theilte preiswerthe Aussprüche mit, aber keiner häßlichen That und keiner häßlichen Rede geschah Erwähnung. In dieser Weise wollte man den jungen Seelen Ideale spartanischer Tugendhaftigkeit — der *καλοκάγαθία* — einprägen. Die Grundlage derselben war in der Verachtung des Todes gegeben, in der Geringschätzung des Lebens und äußerer Güter gegenüber den Forderungen der Ehre und Tugend, den Geboten des Staates; in diesem Sinne wirkte man vorzugsweise auf das sittliche Urtheil der Jugend ein, — gewiß läßt sich auch für

diese Anschauung in ihr eine wahre Begeisterung erwecken. In den von gymnastischen Uebungen freien Zeiten mußten außerdem die Jünglinge, welche an der Spitze der Abtheilungen standen, an die Knaben bestimmte Fragen richten (z. B. wer ist der beste Mann? welche Handlung verdient das höchste Lob?), und der Knabe mußte darauf sofort eine kurze Antwort geben, in welcher sich der Geist des Spartiatenthums widerspiegelte. Man hielt es für eine große Schande, wenn jemand über sittlich-politische Verhältnisse nicht klar ausgeprägte Urtheile in sicherer Bereitschaft hatte. Natürlich war nach demselben Gesichtspunct alles ausgesucht, was zur geistigen Bildung des Spartaners mitzuwirken hatte (s. u.). Ein Hauptmittel aber für die Charakterbildung sollte das gesetzlich empfohlene Freundschaftsverhältnis zwischen älteren und jüngeren Leuten abgeben. Während die Knabenliebe in anderen hellenischen Staaten in niedrige Sinnlichkeit ausartete, bewahrte jenes Verhältnis in Sparta einen reinen sittlichen Charakter; es beruhte nur auf der Neigung der Seelen zu einander. Aeltere Bürger hatten fast die Pflicht, sich einen Liebling unter den Knaben und Jünglingen zu wählen und steten freundschaftlichen Umgang mit ihm zu pflegen; jener führte den Namen εἰςπνήλας (Begeisterer), der Liebling ἀΐτας (Hörer). Jener sollte sein Ideal der Kalokagathie dem Jünglinge einprägen und ihm selbst ein Beispiel sein; der Jüngling sollte auf den Rath des Aelteren willig hören. Diesem Verhältnis traute man eine so große Wirkungskraft zu, daß man für Vergehen des Aïtas den Eispnelas verantwortlich machte und bestrafte. Zugleich befriedigte man in dieser Weise die in jedem Menschen mächtigen Bedürfnisse des Gemüthes und zwar so, daß es dem Staate directen Nutzen brachte, indem das ältere Geschlecht mit dem jüngeren durch zarte Bande verknüpft und die Tradition der gesetzlichen Lebensanschauung im Fluß erhalten wurde. Endlich ist noch zu erwähnen, daß von den auf Gehorsam angewiesenen Stufen ein allmähliger Uebergang zu befehlender Stellung stattfand. Zunächst erhielten die Jünglinge einen Antheil an der Leitung der Knaben; zugleich ordnete man ihnen einige Sklaven unter, welche sie namentlich bei Tische zu bedienen hatten; dann übertrug man ihnen die Aufsicht über die im Lande wohnenden Unterthanen, endlich gab man ihnen kleine Commandos über die im Heere mitkämpfenden Helotenschaaren.

Die körperliche oder gymnastische Ausbildung des Spartaners ordnete sich der sittlichpolitischen Tendenz der Erziehung überhaupt unter; vorzugsweise aber sollte sie kriegerische Tüchtigkeit bewirken. Da aber die Spartaner im Kriege nicht durch ihre Masse wirken konnten, so mußten die Anforderungen an den einzelnen Mann um so höher gespannt werden. Ihn gleichmäßig in den vollen Besitz aller seiner Kräfte zu bringen setzte man die geeigneten Mittel in Bewegung. Durch eine strenge Diät suchte man den Körper abzuhärten und gegen die von außen drohenden schädlichen Einflüsse gewißermaßen sicher zu stellen, ihn frei und unabhängig und zu einem stets gefügigen Werkzeug des Willens zu machen. Nach dieser Seite hat denn auch die spartanische Erziehung etwas Forcirtes; sie faßt man vorzugsweise ins Auge, wenn man sprichwörtlich von „spartanischer Erziehung" redet. Die Knaben trugen keine Schuhe und keine Kopfbedeckung; die Haare waren bis zum Eintritt in das Mannesalter kurz geschoren. Vom zwölften Lebensjahre an wurde das Untergewand abgelegt; ein einziger Mantel war die ganze Bekleidung des Knaben und derselbe blieb es in allen Jahreszeiten. Das Lager war hart. Der Knabe selbst mußte es sich aus Spitzen des am Eurotas wachsenden Schilfrohres bereiten; nur im Winter durfte er einige wärmende Kräuter untermischen. Bäder wurden nur im Eurotas genommen, warme, wie sie im übrigen Hellas gebräuchlich waren, waren nicht gestattet, ebensowenig der Gebrauch von Salben. Auch die Kost war knapp; vollständige Sättigung hielt man nicht für zuträglich; der Knabe sollte auch den Hunger ertragen lernen. Diesen nahm man aber auch in anderer Weise noch in Dienst. Zur Stillung des Hungers erlaubte nämlich das Gesetz gewiße Nahrungsmittel zu stehlen; wer aber dabei ertappt wurde, wurde mit Schlägen bestraft. In dieser Weise sollten die Knaben List und Gewandt-

heit sich aneignen, wie sie wohl der Krieger in Feindesland nöthig hat. Mit Unrecht hat man dieser Einrichtung den Vorwurf gemacht, daß sie ein unsittliches Mittel für sittliche Zwecke verwende. Denn in Wahrheit ist der Begriff des Diebstahls dadurch aufgehoben, daß das Gesetz, welches hier die Sünde macht, für die vorgeschriebenen Fälle suspendirt wurde.*) Kein Spartaner ist dadurch zu einem Diebe geworden, zu einem Näscher auch nicht, weil die Erlaubnis des Stehlens sich auf bestimmte einfache Lebensmittel beschränkte. Wir kennen nicht alle Vorschriften, welche die Lebensweise der Jugend regelten. Wie sehr sie aber ins einzelne giengen, läßt sich daraus erkennen, daß es z. B. verboten war, während der Dunkelheit auf irgend einen Gang ein Licht mitzunehmen. Am weitesten ins Extrem gegenüber der Weichlichkeit anderer Völker verlor sich die spartanische Erziehung, indem sie den Körper systematisch an Ertragung großer Schmerzen zu gewöhnen suchte und dazu eine allgemeine Geißelung (διαμαστίγωσις) der Knaben am Feste der Artemis Orthia benutzte. Sie dauerte den ganzen Tag; wer am längsten aushielt, ohne das geringste Zeichen von Schmerz blicken zu lassen, erhielt als Bomonikas einen Preis. Bekanntlich gaben manche unter den Schlägen ihren Geist auf, ohne vorher eine Miene verzogen zu haben.

Den größten Theil des Tages verbrachte die spartanische Jugend in den Gymnasien mit körperlichen Uebungen. Diese waren für die verschiedenen Altersclassen in verschiedenen Abstufungen geregelt. Mit Recht betrachtete man auch die leibliche Ausbildung als ein allmählig zu entwickelndes Ganzes. Erst mit der Vollendung des Wachsthums sollte das Ziel erreicht sein, darum schonte man die Kräfte in früheren Jahren und war des letzten Erfolges um so sicherer. Im eigentlichen Turnen übte man insbesondere das Laufen, Springen, Ringen, Diskos und Speerwerfen; sorgfältig mied man alles, was über das Maß hinauszugehen und nur einem Virtuosenthum zuzustreben schien, und schloß daher den Faustkampf und das Pankration ganz aus. Man wollte Krieger, nicht Athleten bilden; jener wirkt als Glied eines Ganzen von seinem Platze aus, dieser gibt seiner Person eine selbständige Bedeutung. In Sparta wirkten daher immer viele zusammen; auf militärische Ordnung, Zucht und Gliederung hielt man strenge. Die Waffenübungen waren daher ebenfalls nur nach dem wirklichen Gebrauch im Kriege abgemessen und sollten zur taktischen Bildung des Einzelnen dienen. Dagegen ließ man die Hoplomachie, welche seit dem peloponnesischen Kriege im übrigen Hellas aufkam, in Sparta nicht zu. Alle diese Uebungen waren die Hauptfreude der spartanischen Jugend, die ja andere Genüsse gar nicht kennen lernte. Eben deshalb trieb man sie aber auch mit einer gewissen Fröhlichkeit. Sie wurden zu mannigfachen Spielen verbunden, in welchen Gewandtheit und Kraft zur Anwendung kam. Die älteren Spartaner erkannten darin eine Hauptaufgabe, die Turnspiele der Jugend zu ordnen, zu leiten und zu beleben; in den gymnastischen Spielen producirten sie sich auch öffentlich. Besonders beliebt waren die Ballspiele**) in vielfacher Abwechslung, auch mit Tanz verbunden. Für die Erwachsenen war das edelste Vergnügen das sog. Kriegsspiel, welches auf der Insel Platanistas bei Sparta vorgenommen wurde, und dann die Jagd, die man auch als Vorspiel des Krieges ansah. Dem Spartaner war aber — dafür war er Hellene — auch der Sinn für anmuthige Schönheit, ein künstlerisches Bedürfnis, eingeboren. Dies erhielt in den Tänzen Befriedigung, welche mit Mimik verbunden wurden. Die Bewegungen veranschaulichten einen Gedanken; der Leib diente der Seele unmittelbar zum Ausdruck innerer Bewegungen. Darin liegt zugleich der pädagogische Werth der Tanzkunst.

*) Das Gesetz selbst kann natürlich unsittlich genannt werden, insofern es das Eigenthum der Periöken oder Heloten anzutasten erlaubte. Doch sind wir zu wenig darüber unterrichtet, um ein solches Urtheil mit Grund fällen zu können.

**) Eine Classe der εἴρενες, welche dem Mannesalter am nächsten stand, führte daher den Namen σφαιρεῖς.

Besonders beliebt war die Pyrrhiche, ein Tanz in Waffen. Ein besonderes Fest der Gymnopädien war für die Productionen der Jugend im Tanze bestimmt. Sie trugen natürlich viel zur Ausbildung eines edlen Geschmackes bei. — Den Uebergang zum eigentlichen Kriegsdienst bildete der Dienst, welchen die heranwachsenden Jünglinge (μελλείρενες vom 18. bis 20. Jahre) für die öffentliche Sicherheit und Ordnung im Lande zu versehen hatten. Dem spartanischen Staat drohte eine fortwährende Gefahr von Seiten der großen Helotenmasse, die er doch nicht entbehren konnte. Die Heloten wurden daher wie Feinde angesehen und die Aufgabe jener Jünglinge war, sie zu beaufsichtigen, zu bändigen und die gefährlichsten aus dem Wege zu räumen. Dieser Dienst ist unter dem Namen der Krypteia berüchtigt. Mit dem Eintritt des 20. Jahrs trat der Jüngling ins Heer; vollständig kam aber die Erziehung erst mit dem 30. Jahre zum Abschluß.

Die sittlich politische Tendenz der spartanischen Erziehung bestimmte ganz die Ziele der körperlichen Ausbildung. Aber diese nahm doch eine sehr bedeutende Ausdehnung an. Dagegen kann von einer besonderen intellectuellen Bildung kaum die Rede sein. Im Interesse des politischen Lebens wurde jedoch einiges gelernt und geübt, was dem Spartaner eine gewiße geistige Durchbildung verlieh und ihn befähigte, selbst dem wissenschaftlich gebildeten Athener gegenüber sich nicht gedemüthigt zu fühlen, ja ihm in manchen Stücken überlegen zu erscheinen. Freilich Lesen und Schreiben, worin wir die Elemente der Bildung zu erblicken gewohnt sind, brauchte der Spartaner nicht zu verstehen. Natürlich bewog das Bedürfnis der politischen Stellung, die sie einnahmen, viele, sich auch diese Fähigkeiten anzueignen. Aber, was für uns das Wichtigste ist, darauf beruhte kein Unterricht. Der Spartaner lernte nicht aus Büchern, sondern durch mündliche Mittheilung, und was er lernte, das lernte er auswendig. Dadurch wurde es ein feiner geistiger Besitz, den er sich selbst erworben hatte; was an der Menge des Wissens fehlte, ersetzte die intensive Bedeutung jenes kleinen Besitzes reichlich. So lernte der Spartaner außer den sog. Lykurgischen Gesetzessprüchen (ῥῆτραι) bedeutende Dichterwerke kennen, vor allem Homer, von dessen Epen er sicherlich einen großen Theil auswendig lernte. Dadurch allein schon nahm er eine Fülle von Anschauungen und Gedanken in sich auf und erhielt zugleich Theil an der Grundlage aller hellenischen Bildung. Ferner lernte der Spartaner elegische und melische Dichtungen, in welchen man eine Uebereinstimmung mit der Richtung des spartanischen Staates fand. Dahin gehören die Dichtungen von Thaletes, Alkman und vor allem des zu aufopfernder Vaterlandsliebe begeisternden Tyrtäos. Wahrscheinlich erlangte auch Pindar später Zutritt in Sparta. Dagegen blieben Dichtungen, welche dem Sinn der Spartaner nicht entsprachen, streng ausgeschlossen, so namentlich die Erzeugnisse der dramatischen Poesie; ferner übte man Musik mit Vorliebe, freilich auch nicht um der Kunst willen, sondern weil man ihr einen hohen Einfluß auf die Sittlichkeit zuschrieb. Wie mächtig die Töne auf die unverdorbene Natur der Spartaner einwirkten und wie eigenthümlich und verschieden die Wirkungen der verschiedenen Tonarten waren, können wir uns nur schwer begreiflich machen. Als im spartanischen Staat die Ordnung und Harmonie unter den Bürgern gestört war, rief man berühmte Musiker, den Terpander und später den Thaletas, und ließ durch sie die Weisen festsetzen, — die sog. dorische Tonart — welche den spartanischen Staatsprincipien entsprachen. Dieser ernsten, männlichen Musik traute man auch einen großen Einfluß auf die Bildung der jugendlichen Gemüther zu. Unter den Instrumenten wurden Flöte und Kithara gebraucht, aber ohne die Besserungen, welche im übrigen Hellas allmählig Eingang fanden. Noch höheren Werth für die Jugendbildung hat der Gesang. In Sparta liebte man vorzugsweise Chorgesänge, weil in ihnen eine größere Masse in die gleiche, auf harmonischer Seelenstimmung beruhende Thätigkeit versetzt wurde. An Festen führten die verschiedenen Altersgenossen Wechselgesänge auf.

Wenn man alles dieses in Anschlag bringt, so wird man nicht sagen können, daß

es dem Spartaner an Geschmacksbildung gefehlt habe. Aber der Geschmack fällt darin ganz zusammen mit dem sittlichen Urtheil, schön und gut sind hier in der Praxis identisch gewordene Begriffe. Doch würde der spartanischen Erziehung ein erheblicher Mangel anhaften, wenn sie die Bildung der Urtheilskraft an sich gar nicht versucht hätte. Sie wäre auch in sich unmöglich geworden. Ein loses, fahriges Wesen des Denkens, Hin- und Herspringen der Gedanken, voreiliges Urtheilen, Breite des Ausdrucks und was dahin mehr gehört, läßt sich mit dem energischen einfachklaren Wesen des Spartiatenthums nicht zusammenreimen. Seine sittliche Strenge fordert auch eine gemessene Zucht des Denkens. Sie hat der Spartaner in der That nicht versäumt. Ihm galt es, den Knaben schon daran zu gewöhnen, wenn er urtheilen sollte, daß er vollständig gesammelt mit männlicher Entschiedenheit seine Meinung so ausspräche, daß auch seine Persönlichkeit in ihr wirklich zur Darstellung käme. Man strebte also nach Concentration des inneren Menschen in jedem Urtheil. Praktisch aber, wie der Spartaner war, schrieb er nur den äußeren Ausdruck des inneren Vorgangs vor und gewöhnte den Knaben auf alle ihm vorgelegte Fragen in gedrängter Form eine gehaltvolle Antwort zu geben oder möglichst viel zu sagen in möglichst wenig Worten. Die übrigen Hellenen bewunderten die Kürze der „lakonischen Rede." Andererseits steht es auch keineswegs im Widerspruch mit dem Streben der Spartaner nach Würde, wenn sie den Witz liebten und bildeten. Denn in der witzigen Rede prägt sich eben die Kraft des Geistes in ihrer vollen Sammlung aus, wenn sie sich — wie das in Sparta Grundbedingung war — auf sittlichem Boden hält; ja der Witz ist dann selbst ein Zeichen der Herrschaft, welche der Mensch über seine eigenen geistigen Kräfte erlangt hat, und der Freiheit, die ihn über die Außenwelt emporhebt.

Kaum eine andere Erziehungsmethode dürfte sich so großer Erfolge rühmen, als diese spartanische, welche das Problem zu lösen suchte, den Menschen zum Bürger eines eigenthümlich gearteten Staates*) zu bilden. Sie hat ihren Zweck vollkommen erreicht, und durch sie hat der spartanische Staat Jahrhunderte lang sich in gleicher Kraft behauptet, gegen sie aber ist aus dem Innern des Spartiatenthums auch in so langer Zeit keine Opposition erwachsen. Einen Grund für diese ihre große Wirksamkeit kann man wohl in der Macht der Gewöhnung erblicken, welche die Spartaner so trefflich zu nutzen verstanden; einen anderen in der mit Consequenz durchgeführten Concentration aller Kräfte auf ein einfaches, klares, praktisches Ziel; aber das Geheimnis ist noch tiefer zu suchen darin, daß die Spartaner wirklich allen in dem Menschen liegenden Kräften und Neigungen, die ein Bedürfnis zur Ausbildung haben, innerhalb des herrschenden Staatsprincipes in naturgemäßer Weise zur Befriedigung verhalfen. Sie haben den ganzen natürlichen Menschen verstanden und die Mittel für ihre Zwecke auch mit kluger Verwerthung seiner Schwächen aus diesem Verständnis vortrefflich gewählt. So enthält denn diese Erziehung in ihrer elementaren Einfachheit einen Schatz pädagogischer Weisheit, aus dem man allezeit vieles lernen kann.

Noch ist einiges zu sagen über die Erziehung der Mädchen. Auf sie wurde in Sparta mehr Gewicht gelegt, als in jedem anderen hellenischen Staate. Die Familie hatte dort eine edlere Bedeutung und ihr Mittelpunct war die Frau und Mutter. Die Frau stand in hoher Achtung; sie hieß δέσποινα, Herrin (gleichbedeutend mit unserer Frau, Dame), und hatte einen gewißen Einfluß auf den Mann. Schon darum mußte eine gewiße Gleichmäßigkeit der Bildung beider Geschlechter erzielt werden. Aber freie, edle Männer konnten, meinte man, auch nur von edlen, kräftigen und wohlgesinnten Müttern stammen. Um dieses Berufes willen nahmen also auch die Mädchen, mit gewissen Beschränkungen natürlich, an der eigenthümlich spartanischen Erziehung Theil. Sittliche Gesinnung, Vaterlandsliebe und Bürgersinn sollte auch sie erfüllen. Der Um-

*) Vergessen darf man aber nicht, daß auch dieser Staat nur von den Bürgern einer nicht einmal stark bevölkerten Stadt gebildet wurde.

gang mit älteren Frauen, war abgesehen von dem Einfluß, den die unmittelbare Anschauung eines so großartigen Staatslebens üben mußte, das Hauptbildungsmittel. Die Uebung im Gesang, Bekanntschaft mit den Dichtern, die Erlernung von Chorgesängen wirkte zugleich auf ihre geistige Bildung überhaupt. Sodann trieben auch sie gymnastische Uebungen auf besonderen Uebungsplätzen und pflegten des sinnigen, mit Mimik verbundenen Tanzes. An bestimmten Festen traten sie ebenfalls mit Gesängen und Tänzen öffentlich auf und die Jünglinge schauten zu, wie sie es umgekehrt bei den Productionen dieser thaten. Dadurch entstand ein Wetteifer, der auch nicht ohne Einfluß auf die Gesinnung bleiben konnte, durch die Regelung des Lebens überhaupt aber doch in den nöthigen Schranken gehalten wurde. Unter den gegebenen Verhältnissen diente er dazu, jenen stolzen Sinn der spartanischen Jungfrauen zu erzeugen, den die Fremden ebenso bewunderten, wie deren körperliche Kraft und Schönheit. An der Stelle der zarten Weiblichkeit freilich, deren Ausbildung das Ziel einer eigenthümlich weiblichen Erziehung sein soll, fand man in den spartanischen Frauen ein derbes Wesen und einen fast männlichen Charakter. Das Ideal des Weibes näherte sich eben so weit als möglich dem des Mannes. **J. Deuschle.**

Lateinische Sprache. *)

M.

Mädchenerziehung. Die Ansichten über die Erziehung der weiblichen Jugend werden immer davon abhängig bleiben, wie über die Bestimmung des Weibes und über das Wesen der weiblichen Natur gedacht wird. Denn da die Erziehung niemals darauf ausgehen kann, an dem Menschen herausbilden zu wollen, was gegen seine Natur streiten oder außerhalb derselben liegen würde, da vielmehr alle vernünftige Erziehung nur in der Entwicklung der von Gott verliehenen Anlage ihre Aufgabe erkennen muß, so müßen auch die besonderen Ziele der Mädchenerziehung in dem Begriffe der Weiblichkeit gesucht werden und gegeben sein. Der nothwendige Ausgangspunct für die pädagogische Erörterung der Mädchenerziehung ist daher in der Frage zu nehmen, worin die Eigenthümlichkeit des weiblichen Lebens im Gegensatz zum männlichen bestehe. Der Beantwortung dieser Frage ist in dem vorliegenden Werke bereits ein besonderer Artikel gewidmet worden. Der Artikel „Geschlechter" hat den auf der Basis des natürlichen Lebens erwachsenden Unterschied des geistigen Geschlechtscharakters und die aus diesem Unterschiede abzuleitenden allgemeinen pädagogischen Folgerungen ausführlich dargestellt. Der Inhalt jenes Artikels muß daher, um Wiederholungen zu vermeiden, an diesem Orte durchaus vorausgesetzt werden, da der gegenwärtige Artikel, der das Ganze der Mädchenerziehung, vom Standpuncte des Hauses betrachtet, zu seinem Gegenstande hat, sich zu dem dort Gegebenen nur verhalten kann, wie die in Licht und Schatten ausgeführte Zeichnung zu dem das Ganze beherrschenden Umriß.

Der Unterschied der Geschlechter ist zunächst ein psychologisches Problem, welches, wie alle Urgegensätze des Lebens, niemals ganz gelöst werden wird. Mit Recht nennt darum Carus (Psyche S. 256) das Verhältnis der Geschlechter zu einander ein irrationales und weist darauf hin, wie schon das, was in beiden Geschlechtern in dem absolut unbewußten Seelenleben gleichartig und verschieden ist, so außerordentlich ver-

*) Der Artikel „Lateinische Sprache" ist von uns an das Ende des Buchstabens L verwiesen worden; der Verfasser aber war bisher verhindert, ihn zum Abschluß zu bringen. Wir hoffen, den Artikel am Ende dieses Bandes nachliefern zu können. D. Red.

schlungen und mannichfaltig erscheint, daß eben dadurch jedes Geschlecht dem andern ein Geheimnis, ein Incommensurables bleibt, welches nur durch ein anderes Incommensurables, durch das Geheimnis der Liebe, zum vollen Verständnis gebracht werden kann.

Hierin liegt schon die Andeutung, daß auch die wissenschaftlichen Bestimmungen der Geschlechtsdifferenz nicht bloß der Psychologie entnommen werden können, sondern daß es die Ethik ist, welche diesen Unterschied in seiner geistigen Bedeutung zu entwickeln hat. „Für den Menschen ist es charakteristisch, daß für ihn dieser natürliche Unterschied eine geistige Gestalt annimmt, daß er zu einem Gliede wird in dem freien sittlichen Organismus, und dies ist nur dadurch möglich, daß die geschlechtlich bestimmten Individuen trotz ihres wesentlichen Gegensatzes die identische geistige Allgemeinheit in sich tragen, sich selbst bestimmende persönliche Wesen sind." „Die Individuen sind für einander nicht bloß Exemplare verschiedenen Geschlechts, sondern Personen mit geistiger Eigenthümlichkeit, die einander als solche anerkennen, und die in ihrer gegenseitigen Beziehung ihres persönlichen Werthes gewiß sind." (v. Schaller: Das Seelenleben des Menschen, 1860. S. 192.) Diese Erkenntnis der gleichen persönlichen Berechtigung beider Geschlechter, mit welcher die volle sittliche Gestalt der Ehe und die Einsicht, daß erst in der Vereinigung beider Geschlechter die volle Menschlichkeit sich darstelle, gegeben ist, gehört aber durchaus der christlichen Lebensanschauung an und ist ein integrirender Theil der heilsamen Wahrheit, welche der Welt in Jesu Christo aufgegangen ist. Daß das weibliche Geschlecht erst durch das Christenthum auf eine höhere Stufe des geistigen und sittlichen Lebens erhoben worden, ist in neuerer Zeit lebendiger als jemals erkannt und oft wiederholt worden. In der That ist es merkwürdig, wie das Neue Testament auch in dieser Beziehung nicht nur über die zum Theil sehr edle Auffassung der weiblichen Natur, die wir bei den griechischen Dichtern, namentlich auch schon bei Homer, finden, sondern auch über die durch Tiefe und Wahrheit oft überraschende und schwungreiche Würdigung echter Weiblichkeit (vgl. das Lob eines tugendsamen Weibes, Proverb. 31), der wir im A. Test. begegnen, mit einem Schlage weit hinausgreift und in einfachen Zügen ein Bild weiblicher Holdseligkeit entwirft, der alles weichen muß, was vorher oder nachher als weibliche Tugend gekannt und gepriesen worden. Hier, wo die Töchter mit den Söhnen gleichzeitig weissagen, wo kein Mann und kein Weib, wie kein Grieche und kein Jude mehr ist, wo alle Unterschiede der Natur vor der allgemein menschlichen Sündhaftigkeit und der allgemein menschlichen Berufung zum Heile verschwinden, hier ist mit einer Entschiedenheit, die keinen Zweifel gestattet, das Axiom gegeben, daß die höchsten Rechte der sittlichen Persönlichkeit beiden Geschlechtern gemeinsame sind. Aber in diesem Axiome ist die christlich-ethische Anschauung von dem Verhältnis der Geschlechter nicht erschöpft. Das Christenthum erkennt in diesem Verhältnisse eine Naturbestimmtheit, welche den Charakter göttlicher Bestimmung trägt, und es kann schon darum diese Naturbestimmtheit nicht gering schätzen oder übersehen. Vielmehr ist es gerade das Eigenthümliche der aus dem Christenthume hervorgegangenen Würdigung dieses Verhältnisses, daß sie den Unterschied der Geschlechter ebenso entschieden, wie die persönliche Gleichberechtigung derselben betont. Es gilt, die körperliche und geistige Begabung, welche den Geschlechtscharakter des Mannes und des Weibes bilden, als göttliche Ordnung zu erkennen, in der rechten Weise zu entwickeln und so für das Individuum selbst wie für das Gesammtleben der Menschheit heilsam werden zu lassen.

Es ist ersichtlich, daß alle verschiedenen Ansichten über das Wesen der Weiblichkeit und demgemäß über die Aufgabe der Mädchenbildung an diesen beiden Momenten der christlich-ethischen Grundanschauung des Geschlechtscharakters ihr Correctiv haben. Die Verirrungen auf diesem Gebiete lassen sich unter die beiden Hauptkategorieen subsumiren, daß entweder in dem Gegensatze der Geschlechter die Identität der persönlichen Berechtigung verkannt oder der Unterschied des Geschlechtscharakters übersehen wird.

Von der ersten Art ist die am weitesten verbreitete Verirrung diejenige, welche das weibliche Geschlecht in absoluter Unterscheidung von dem männlichen als das geringere, das niedriger stehende ansieht. Wir können sie die antike nennen; denn was in der Sokratischen Schule für die Gleichberechtigung der Frauen gesagt worden ist, hat keinen Weg aus der philosophischen Doctrin ins Leben gefunden. Diese Ansicht macht das Weib zur Sklavin nach dem scheinbaren Rechte der Natur. Denn sie geht aus von der äußeren Natur, von der sichtbaren Schwäche des weiblichen Organismus, die bald auch als Symbol für sittliche und intellectuelle Unreife, Unvollkommenheit und Untüchtigkeit genommen wird. Bei den Orientalen gilt das Weib und das Kind gleich, beide müßen geleitet und gehütet werden, beiden ist kein selbständiger Wirkungskreis anzuvertrauen, die Unmündigkeit ist ihr gemeinschaftlicher Charakter. Wenn sich in den gesteigerten Culturzuständen Griechenlands und Roms, vornehmlich in dem letzteren, die höhere Berechtigung der weiblichen Natur mannigfache Anerkennung erwirbt, und manche edle Seite derselben in hervorragender Weise geltend macht, so bleibt doch, wie namentlich die Rechtsverhältnisse darthun, das Weib principiell auch hier noch in jener Abhängigkeit, welche das Recht der freien Persönlichkeit ausschließt. Was den römischen Frauen eine höhere und ehrwürdigere Stellung giebt, ist nicht eine ethische Würdigung des Geschlechtsverhältnisses, sondern umgekehrt die Rückwirkung der sittlichen Energie, mit welcher die Römer die Bedeutung des Familienzusammenhanges erfaßt, auf die Stellung der Frau, die als Mutter, als Repräsentantin des natürlichen Familienbandes erscheint. Wie wenig der römische Volksgeist jemals im Stande gewesen ist, sich zur Anerkennung der vollen Persönlichkeit des Weibes zu erheben, das lehrt besonders ein vergleichender Blick auf die Stellung, welche die Frauen unter den christianisirten Römern und den heidnischen Germanen einnahmen. Denn in der römischen Welt half es den Frauen nichts, daß sie dem Evangelium ihre Herzen geöffnet, daß sie dieselbe Glaubenskraft, oft eine innigere, dieselbe sittliche Strenge, oft eine größere, als die Männer, in ihrem Wandel bewiesen, daß ihrer viele den Märtyrertod erduldet hatten und den Heiligen zugezählt worden waren. Ihre Lebensstellung, die sittliche und rechtliche Ansicht über das Weib blieb in der römischen Welt immer dieselbe. Das Weib galt immerfort für das besondere Gefäß der Schwäche und Sündhaftigkeit, es stand nach antiker Anschauung an sittlicher und religiöser Potenz tief unter dem Manne, und der Coelibat, der so frühzeitig von den eigentlich Heiligen gefordert wurde, basirte zuletzt auf dieser antik-heidnischen Geringschätzung des Weibes. Wie anders bei den Germanen, bei denen von vorn herein das weibliche Geschlecht als solches eine Achtung genießt, die als ein ganz neues culturgeschichtliches Moment erscheint! Gerade die weichere und schwächere Natur des weiblichen Organismus ist es, an welche sich bei den Germanen die höhere Würdigung des Weibes anschließt; denn sie wird als feinere geistige Disposition, nicht als ein Mangel also, sondern als ein Vorzug angesehen. Und so wirkt überall bis auf den heutigen Tag auch die nationale Befähigung, die ethische Bedeutung der Naturverhältnisse zu würdigen, auf die Ansicht über das weibliche Geschlecht und auf die Stellung desselben mit. Aber wie wir so bei den Germanen ein tieferes Verständnis der Weiblichkeit finden, welches auf rein natürlichem, nationalem Boden sich entfaltet, und welches eben darum durchaus noch nicht mit der christlich ethischen Anschauung des Geschlechtsverhältnisses zu identificiren ist, so zieht sich auch die antike Geringschätzung des Weibes noch bis in unsere Zeiten hinein als eine Seite des Paganismus, die noch nicht überwunden ist.

Natürlich haben sich die Formen geändert, in denen diese Grundanschauung sich in unsern Tagen ausspricht. In trivialster Weise tritt sie uns unendlich oft in der naiven Frage entgegen, was denn ein Mädchen zu lernen brauche, in dem ironischen Seitenblicke auf die Bemühungen, welche die neuere Zeit der weiblichen Erziehung zuwendet, und welche zum größten Theile als ein sehr entbehrlicher Luxus, wenn nicht gar als absolute Verkehrtheit angesehen werden. Man geht nicht so weit, den weib-

lichen Unterricht in seinen Schwächen anzugreifen, und diese, wo sie vorhanden, aufzudecken, sondern man läßt sich die Vortheile desselben gefallen; aber man geht innerlich viel weiter, man zerstört die unterrichtlichen und erziehlichen Zwecke durch geringschätziges Urtheil, durch Widerstand gegen jeden Ernst der Forderung, durch Verleugnung jedes bestimmten Principes für die Erziehung der Mädchen. Fenelon in seinem noch immer sehr lesenswerthen Büchlein „De l'éducation des filles" beginnt mit der Klage über diese Gewissenlosigkeit. „Nichts," sagt er, „wird mehr vernachläßigt, als die Erziehung der Mädchen. Gewohnheit und Laune der Mütter entscheidet in dieser Angelegenheit über alles. Die Erziehung der Knaben gilt für eine der wichtigsten Angelegenheiten des öffentlichen Wohles, und wiewohl man in derselben nicht weniger Fehler macht, als in der der Mädchen, so hegt man doch wenigstens die Ueberzeugung, daß große Erleuchtung dazu gehöre, um einen glücklichen Erfolg darin zu erzielen." — „Für die Mädchen dagegen, meint man, sei es genug, wenn sie lernen, dereinst die Wirthschaft zu führen und ihren Männern zu gehorchen 2c." Daß dieses Urtheil noch heute in weitem Umfange Geltung hat, bedarf keiner Versicherung. Noch immer giebt es viele, selbst in den gebildeten Ständen, welchen die Erziehung der Mädchen eine Sache ist, die sich von selber mache, und die eines ernsten Nachdenkens nicht werth sei. Auch heute beruft man sich gern auf die naheliegende Bestimmung des Mädchens für die häuslichen Geschäfte und für die Ehe, um jede weitere Sorge abzuschneiden. Aber mit diesem häuslichen Berufe selbst ist es dieser Gesinnung keineswegs Ernst, sonst würde erkannt werden, daß eben diese Seiten des weiblichen Berufes eine sehr ernste Rücksicht auf die Erziehung der Mädchen fordern. Es ist eben die niedrige Ansicht von der weiblichen Natur überhaupt, die sich in diesem Urtheil geltend macht, und die es mit der Heranbildung der Mädchen zu Hausfrauen dann eben so leicht nimmt, wie mit der ganzen Erziehung derselben; es ist die gemeine Denkungsart, die schon Rabener in jenem Briefe eines Edelmannes bezeichnet hat, der den Professor um einen Hauslehrer bittet und in der Beschreibung seiner Familie sagt: „Das älteste Mädchen ist zwölf Jahre. Sie soll noch ein bischen Katechissen lernen, und hernach will ich dem kleinen Nickel einen Mann geben, der mag sehen, wie er mit ihr zurechte kommt."

Sehen wir ab von den rohen und niedrigen Erscheinungen dieser Art, so bietet doch die Gegenwart weit verbreitete Richtungen dar, welche auf verwandten, wenn schon nicht so offen eingestandenen Anschauungen beruhen. Dahin gehört diejenige Erziehung der Mädchen, welche es hauptsächlich auf die Pflege der sogenannten Talente abgesehen hat, zu denen dann in erster Linie die Musik (Klavierspiel, Gesang), ferner das Zeichnen, Malen, Tanzen, das Sprechen fremder Sprachen 2c. gerechnet wird. Man wird keins dieser Gebiete der weiblichen Bildung überhaupt verschließen wollen, ja noch mehr, sie werden vielleicht alle für die höheren Stände als relativ nothwendige angesehen werden müßen und der hervortretenden Anlage wird auch hier eine Berechtigung einzuräumen sein. Auch giebt es dafür, daß die weibliche Bildung so oft vorzugsweise in dieser Richtung gesucht wird, manchen Erklärungsgrund. Hanna More in den von Dr. R. König übersetzten Abschnitten aus den „essays on various subjects" führt mit Recht an, daß gerade der Unterricht in diesen Gegenständen durch leicht bemerkbare Fortschritte etwas ermunterndes für alle Theile hat, daß dergleichen äußerliche Vollkommenheiten schneller zu Stande kommen, und daß es in diesen Fertigkeiten mehr continuirlich vorwärts gehe, als dies, womit sie diesen Unterricht an jener Stelle vergleicht, mit der sittlichen und religiösen Entwicklung, und wie wir hinzufügen können, mit dem eigentlich wissenschaftlichen Unterrichte der Fall ist. Immerhin mag also, da doch die Menschen so oft ihr pädagogisches Urtheil auf das gründen, was in die Sinne fällt, auch der Umstand, daß diese Gegenstände des Unterrichts doch gewisse, einem jeden sichtbare und hörbare Resultate zu liefern pflegen, die Vorliebe für die Pflege derselben hervorrufen; aber der tiefste und allgemeinste Grund dieser Vorliebe ist er nicht. Die Einseitigkeit und die Rastlosigkeit, mit welcher die Ausbildung dieser Fertig-

keiten so oft angestrebt wird, so wie die in unserer Zeit immer weiter um sich greifende Richtung auf Virtuosität in denselben, deutet ziemlich bestimmt darauf hin, daß man die Mädchen mit diesen Fertigkeiten schmücken will, damit sie eben durch diese Vorzüge glänzen, gefallen und fesseln mögen. Es soll auch keiner Mutter verdacht werden, wenn sie ihrer Tochter einen braven und wackern Mann wünscht, verdenkt es doch Doctor Luther keinem Mädchen, daß es den lieben Gott um einen solchen bittet; wenn aber so viele Mütter und mit ihnen auch viele Väter es so ganz vergessen haben, daß es noch etwas besseres giebt, was ein liebenswürdiges und verständiges Weib kennen und besitzen soll, als diese Vorzüge, wenn so viele Eltern bei der Erziehung der Töchter so wenig nach dem wahren Glücke derselben und so viel nach dem Urtheile der Menschen fragen, wenn sie das, was die Muße erheitern und schmücken soll, zur Hauptsache des Lebens machen: so beweisen sie dadurch nur, daß ihnen die würdige Ansicht von dem Wesen und der Aufgabe des Weibes fehlt. Diese ganze Richtung der weiblichen Erziehung, wo sie in der hier angedeuteten Einseitigkeit auftritt, ruht auf der Ansicht, daß das Weib vornehmlich gefallen, daß es durch äußere Vorzüge gefallen solle, daß es sich dort zur Geltung bringen müße, wo nicht der Ernst des Lebens, sondern das Bedürfnis der Erholung die Menschen zusammenführt, daß das Weib also nicht zur Gefährtin des Mannes im vollen Sinne des Wortes, sondern nur zur heitern Genossin in seinen Ruhestunden, zum anmuthigen Spielzeug seiner Laune dienen solle. — Wie herabwürdigend diese Ansicht für das weibliche Geschlecht ist, ebenso gefährlich ist diese einseitige Pflege der Talente für die Entwicklung edler Weiblichkeit. Denn wenn es bei diesen Dingen schon ihrer Natur nach doch wesentlich darauf ankommt, daß die Anlagen der Mädchen zur Schau gestellt werden, da namentlich alle künstlerische Thätigkeit doch zuletzt ihre volle Befriedigung nur in der Wirkung auf andere findet, so wird gerade dadurch die weibliche Natur auf das empfindlichste in ihrem Wesen gefährdet und verletzt. Dazu kommt noch etwas anderes. Mad. Guizot stellt in ihren von der Akademie gekrönten „Lettres de Famille sur l'Education 2 Vol. 1847" die Regel auf, in dem Weibe dürfe kein Talent so vorherrschen, daß dadurch die übrigen Kräfte und Neigungen ganz absorbirt werden. Der Ausgangspunct für diesen Satz ist die durchaus richtige Voraussetzung, daß der Reiz edler Weiblichkeit in der von dem Gemüthe getragenen, harmonischen Gesammtbildung aller geistigen Kräfte besteht. Wird diese Harmonie durch irgend eine einseitig hervortretende Kraft zerstört, so wird eben mit dieser Schönheit der Seele (s. d. Art. Geschlechter S. 829) auch die Weiblichkeit selbst aufgehoben. Auch werden nur zu leicht Interessen, z. B. die der Häuslichkeit, getödtet, ohne welche ein Weib nicht gedacht werden kann. Der Neigung des weiblichen Gemüthes zur Uebertreibung und Leidenschaftlichkeit, die aus dem Vorwalten des Gefühles und der Phantasie so leicht sich entwickelt, kommt nichts so sehr entgegen, als die Pflege der künstlerischen und geselligen Talente, und es erwachsen auf diesem Boden die allertraurigsten Entartungen des weiblichen Lebens. Man pflegt milder über die ästhetisch verbildeten Frauen zu urtheilen, als über die gelehrten. Aber vielleicht mit Unrecht. Jene werden allerdings liebenswürdiger erscheinen, als diese, aber diese werden in den meisten Fällen tüchtiger und ihrem wahren Berufe treuer bleiben als jene. Denn wenngleich auch die gelehrte Frau sich in eine falsche Sphäre verirrt hat, so athmet sie doch die gesunde Luft des Gedankens und wird ebendadurch zur nüchternen Auffassung ihrer Pflichten immer wieder zurückgeführt und vor vielen Selbsttäuschungen bewahrt, denen die künstlerisch gerichtete in dem schwindelnden Idealismus ihres Strebens verfällt. Von der allgemeinen Regel, daß die Frau sich nicht in die Besonderheit irgend eines menschlichen Berufes begeben dürfe, darf auch zu Gunsten der Kunst keine Ausnahme gemacht werden. Da nach dem Zeugnis der Geschichte alle Virtuosität der Frauen immer nur in der Technik liegt, und sie nirgends durch die Bedeutung der Production in die Entwicklung der Kunst eingegriffen haben, so bleibt auch für diejenigen, welche durch entschiedene Begabung zur Pflege dieser Talente aufgefordert werden,

die Pflicht stehen, daß der allen Frauen gemeinsame natürliche Beruf nicht durch einen andern besondern, auch nicht durch einen künstlerischen Beruf, absorbirt werden dürfe. Keine Leistung und wäre sie die vollendetste, kann einem Weibe zur Entschuldigung gereichen dafür, daß sie ihren natürlichen Pflichtenkreis vernachläßigt; und da ein solcher niemals wirklich fehlt, wo man ihn nur zu suchen weiß, so wird die Ausbildung aller geselligen und künstlerischen Talente bei dem Weibe immer nur den Zweck haben dürfen, dasselbe nur noch tüchtiger zu machen für seinen natürlichen Beruf. Alle diese Talente eines Weibes sollen dazu dienen, das Familienleben zu verschönern, zu vergeistigen und zu veredeln, aber nicht dazu, an den Stätten der Zerstreuung Triumphe der Bewunderung zu erstreben. Die Frage, ob demnach dem Weibe die berufsmäßige Ausübung der Kunst überhaupt zu versagen sei, soll damit keineswegs entschieden werden. Im allgemeinen wird sie freilich zu bejahen sein, und die Lebensstellung einer Malerin, Schauspielerin, Sängerin oder Dichterin wird immer nur als Ausnahme von der Regel betrachtet werden müßen, als eine Ausnahme, die ihre letzte ethische Rechtfertigung nur in der Anlage findet, der aber so viel bedenkliches anhaftet, daß ein natürlich und gesund empfindendes Weib, wenn es die Wahl hat, dem Glanze künstlerischer Berühmtheit immer das stille Glück der Häuslichkeit vorziehen wird. Eine Künstlerin wirkt nur so lange wohlthuend, als sie das Wesen der Weiblichkeit nicht verletzt und schon darin spricht sich auf das bestimmteste die Ueberordnung des natürlichen Berufes über den künstlerischen aus. Aber mit dieser ganzen Frage haben wir es hier eigentlich nicht zu thun. Der Fall, daß ein Mädchen zur Künstlerin erzogen werden soll, ist nur ein vereinzelter; im allgemeinen gilt es nicht, Sängerinnen, Tänzerinnen, Dichterinnen rc. zu bilden, sondern fromme, wackere und verständige Mädchen und Frauen. Da frägt sich, was diese einseitige Pflege der Talente werth sei für diesen höchsten Zweck, und es ergiebt sich aus dem Vorhergehenden sehr klar, daß dieselbe einer sehr gefährlichen, bedenklichen und im Grunde das Weib erniedrigenden Richtung der Zeit angehört, die zuletzt bei dem nur zu oft vorhandenen Mangel wirklicher Befähigung für diese Dinge und bei der oberflächlichen Art, sie zu treiben, auch dadurch sich hart genug bestraft, daß sie das Weib in den Augen des ernsten und tüchtigen Mannes mehr herabsetzt als erhebt, und daß sich nur zu häufig erfüllt, was E. M. Arndt (in seinen Briefen an Psychidion über weibliche Erziehung, im siebenten Briefe) mit treffenden Worten darüber sagt: „Aber! Aber! Dies, was die Lust des Hauses und des Mannes Freude sein sollte, wird häufiger seine Plage. Denn bei wie wenigen bringt es gleich lebendigen Quellen aus dem innigsten Triebe des Gemüthes hervor und will sich als eigenstes Leben entfalten! Bei den meisten ist es nichts als ein Modespiel, das sie in eine Menge halber Anklänge und falscher Reize lockt und ihr Herz zu einem rathlos umlaufenden Rade von Eitelkeiten und Wünschen macht. Da ich so viel gesehen habe und alle Tage sehe, was diese ganze Spielerei und Tändelei in der Welt bedeutet, so sage ich grade heraus, daß ich lieber wollte, daß die wirklichen Talente in den Weibern unentwickelt liegen blieben, wenn dadurch die halben Talente und ihre Aefferei und Ziererei aus der Welt verschwinden könnte. Denn ein saurer Ostwind im Aprillenmond ist dem Menschen nicht unfreundlicher und unerquicklicher, als ein solches Lügenaffenspiel mit Talenten, das sich gar wohl Kunst nennen läßt."

Wenn in dem einseitigen Streben, die Entwicklung der sogenannten Talente zur Hauptsache der Mädchenerziehung zu machen, neben andern Verkehrtheiten sich auch die Absicht verbirgt, den Mädchen zu der natürlichen Anmuth noch besondre Reize der Anziehung zu geben, welche ihnen den Schritt in die Ehe erleichtern und sie für die Ehe selbst geschickter machen können, so tritt diese Absicht auch ohne jene Beziehung auf die Pflege der Talente bei vielen als der leitende Grundgedanke auf, aus welchem sie die gesammte Erziehung der Mädchen betrachten. Es gab vor etwa 30—40 Jahren in Deutschland eine ganze Literatur solcher Schriften, in denen die Pflichten des Weibes als Braut und als Gattin breit getreten wurden, und in Frankreich ist in neuerer

Zeit mehr als einmal geradezu die Mahnung ausgesprochen worden, daß man die Mädchen für die Ehe, ja daß man sie zur Liebe erziehen solle. Die Bestimmung des Weibes wird in der Ehe gesucht, und auf diese alles bezogen, was für die Mädchen gethan wird. Aber auch in diesem Gedanken liegt eine entschiedene Unklarheit und eine geringschätzige Ansicht von dem weiblichen Wesen. Wenn man, wie oft geschehen, den weiblichen Beruf unter dem dreifachen Gesichtspuncte der Haushälterin, der Gattin und der Mutter auffaßt, so übersieht man, daß der zweite Gesichtspunct den beiden andern durchaus nicht coordinirt werden kann. Die Ehe ist nur die volle Realität des von Gott geordneten Verhältnisses der Geschlechter zu einander. Für dieses Verhältnis giebt es daher nur die beiden Grundbedingungen, daß das Weib zur wahren Weiblichkeit, der Mann zur wahren Männlichkeit gereift und respective erzogen sei. Die Gattin ist nur das ehelich gewordene, d. h. zur vollen Realität der Geschlechtsbeziehung geführte Weib, und ihre Pflichten bestehen eben darin, die ganze Fülle wahrer Weiblichkeit in diesem Verhältnisse zu entwickeln. Daher giebt es in Wahrheit keine Erziehung zur Ehe, sondern nur eine zur echten Weiblichkeit. Ist diese vorhanden, so wird sie sich auch in der Ehe bewähren. Wird aber die Erziehung mit bestimmter Rücksicht auf die Ehe geleitet, so muß dies nothwendig eine Menge von abgeschmackten Maximen erzeugen, welche am sichersten dahin führen, die Ehe innerlich zu erkälten, sie leer und langweilig zu machen. Nicht nur geht von vorn herein die tiefe Unmittelbarkeit des Gefühles verloren, welche für den Mann der edelste Schatz im Herzen seines Weibes ist, nicht nur tritt an die Stelle der unbewußten Wahrheit und Sicherheit dieses Gefühles der bewußte Gedanke, sondern es entwickelt sich auch eine höchst gefährliche Abstraction in der Ansicht von dem, was für die Pflicht und die Tugend der Frauen gehalten werden müße. Denn es werden dann gewiße Forderungen wie die der Nachgiebigkeit, der Milde, der Freundlichkeit an die Spitze von allem gestellt, was die Frau dem Manne schuldig sei. Aber sobald diese in reflectirter Absichtlichkeit geübt werden, hören sie auf, das zu sein und zu wirken, was sie sein und wirken sollen. Sie sind aus der Totalität des weiblichen Wesens herausgehoben als etwas besonderes, wollen für sich etwas gelten, und werden, wenn es im Herzen sonst nicht recht bestellt ist, wohl gar dazu angewendet, dem natürlichen und gottgeordneten Uebergewichte des männlichen Willens in unlauterer Weise entgegen zu wirken. So dringt in die Ehe die gemachte, mit Bewußtsein geübte Sentimentalität hinein, welche der Tod des reinen Gefühls ist. Ja so wird schon in das Mädchen, dem Manne gegenüber, ein Zug von Absichtlichkeit gepflanzt, der den zarten Blumenstaub echter Jungfräulichkeit nothwendig von der Seele abstreift. Für die Ehe zu erziehen ist schon darum ein vergebliches Unternehmen, weil niemand den Charakter des künftigen Gatten, und also niemand die specielle Aufgabe, welche die concrete Gestaltung der Ehe dem Weibe stellen wird, kennt. Für die Ehe erziehen kann niemand als der Gatte selbst. Und so faßten auch die Alten das Verhältnis des Mannes zum Weibe auf, sie sahen in dem Manne den Erzieher seines Weibes. Empfiehlt doch eben darum Xenophon (in seinem Büchlein vom Hauswesen), daß der Mann ein junges Mädchen zur Ehe nähme, dem noch die nöthige Weichheit und Bildsamkeit des Gemüthes beiwohne, um sich ganz in des Mannes Weise zu schicken. Und wenn vom christlichen Standpuncte allerdings gegen diese einseitige Erziehung des Weibes durch den Mann Einspruch erhoben werden muß, da ja auch der Mann sich den Einwirkungen des Weibes auf Herz und Gemüth nicht entziehen kann und soll, so bleibt doch ein bedeutendes Uebergewicht der in Rede stehenden Wirkung auf der Seite des Mannes; und da sich das männliche Princip zum weiblichen verhält, wie Charakter zu Gemüth, so kann in der That gesagt werden, daß die Einwirkung des Mannes mehr eine erziehende, die des Weibes mehr eine bildende ist. Aber es gehört zu jenem erziehenden und diesem bildenden Einflusse eben nur, daß der Mann eben ein Mann und das Weib eben ein Weib sei im vollen Sinne des Worts. Immer wird die Ehe gerade so, wie die keimende Liebe, als der Ausdruck der unmittelbaren Beziehung

der Person zur Person, alles ausschließen, was durch Belehrung oder praktische Maximen ein solches Verhältnis im voraus gestalten will. Was so nach göttlicher Ordnung in der Unmittelbarkeit der Natur wurzelt, kann nur verdorben und zerstört werden, wenn es zum Gegenstande absichtlicher Experimente gemacht wird. Und wo bleiben denn alle die Mädchen, die nicht heirathen? Sollen sie wirklich angesehen werden als Wesen, die ihre Bestimmung verfehlt haben, als Wesen, in denen die Weiblichkeit nicht offenbar werden kann? Aber die Erfahrung lehrt es ja täglich, daß solche Wesen den segensreichsten Einfluß auf ihre Umgebung ausüben und daß sie dies oft thun in der weiblichsten Art. Die eigentlichen Wesensbestimmungen der Weiblichkeit, die Häuslichkeit und die Mütterlichkeit sind keinem Weibe fremd und können auch ohne die Eingehung der Ehe von jedem Weibe geoffenbart und geübt werden. Denn über der Natur und ihren Anlagen steht eben die ethische Bestimmung des Weibes, welcher die Natur nur dienen will, und wie so mancher Haushalt sein Bestehen hat in irgend einer wackeren Freundin des Hauses, so fängt auch die Mütterlichkeit nicht erst an, wenn das Weib geboren hat, sondern sie wurzelt in dem ganzen Wesen des Weibes und geht mit ursprünglicher Energie weit über die Schranken des natürlichen Lebens hinaus. Wenn die Geschichte so viele Mütter preiset, welche in den Herzen ihrer Söhne die Keime künftiger Heldengröße, Glaubensstärke und sittlicher Hoheit geweckt haben, so nennt sie neben den natürlichen Müttern auch geistige Mütter, die dasselbe gethan. Und wie wir ohne eine Monica keinen Augustinus gehabt hätten, so hätten wir auch keines Ph. J. Spener ohne seine Taufpathin, die Gräfin von Rappoltstein, und keines A. H. Franke ohne die ältere Schwester, welche Mutterstelle an ihm vertrat, uns erfreuen können. Warum endlich fällt es niemanden ein, den Mann für die Ehe zu erziehen, warum erscheint der Mann, der zur wirklichen Mannheit Leibes und der Seele herangereift ist, euch reif genug zur Ehe, und jedes Bemühen, ihn für ein solches Verhältnis noch besonders vorzubereiten, geradezu lächerlich? Ists nicht eben darum, weil wir nur zu sehr daran gewöhnt sind, das weibliche Leben an sich geringer anzuschlagen als das männliche, so daß wir eben dem Weibe immer noch etwas lehren und mitgeben zu müßen glauben, ehe es ein wirkliches Weib werden könne, weil wir uns das Weib gewißermaßen unfertig vorstellen, und weil wir in der Ehe selbst den Mann nicht nur als das Haupt, das er ja nach dem Willen Gottes sein soll, sondern gleich als den ganzen Menschen denken, dem dann das Weib nur noch als ein Appendix nebenhergeht mit dem Auftrage, gewiße Pflichten zu erfüllen, die es eben darum erlernen müße? An diesem ganzen quantitativen Unterschiede des Geschlechtscharakters, der solchen Theorien zu Grunde liegt, offenbart sich eben die heidnische Grundlage derselben, denn das Christenthum kennt nur einen qualitativen Unterschied, einen Unterschied der gleichberechtigten Gabe zwischen Mann und Weib.

Viel tiefer in der Wahrheit ist diejenige Ansicht gegründet, welche die Mädchenerziehung vor allen Dingen auf die Häuslichkeit gerichtet wissen will. Wohlverstanden enthält sie vielleicht die ganze Wahrheit der Sache. Schleiermacher hat in dem belehrenden Aufsatze über die Geschlechtsdifferenz (in der Psychologie aus Fr. Schleiermachers Nachlasse herausgegeben von George 1862) das eigentliche Verhältnis zwischen Weib und Mann auf den Ausdruck gebracht, daß es im allgemeinen dem zwischen Haus und Oeffentlichkeit entspreche, und damit wird die Ansicht aller Völker und Zeiten auch am meisten übereinstimmen. Es kommt aber darauf an, wie dies Verhältnis zwischen dem häuslichen und öffentlichen Leben gefaßt wird und welchen Inhalt man beiden Sphären vindicirt. Die gewöhnliche Ansicht ordnet das erstere dem zweiten in einer solchen Weise unter, daß das Haus, wie es die logische Voraussetzung der Stadt und des Staates ist, so auch seiner Dignität nach immer zurückstehe und nur dazu diene, dem öffentlichen Leben die nöthigen Kräfte vorzubereiten und zu liefern. Aber bei diesem Staatsbegriffe kommt es nicht zur Familie; dem

Hause bleibt, wie einst in Sparta, nichts weiter als eine beschränkte ökonomische Thätigkeit und die Erziehung der Kinder im eigentlichen Kindesalter, denn später übernimmt sie der Staat. Je mehr nun in einer Zeit eine solche Ueberschätzung des öffentlichen Lebens hervortritt, desto beschränkter und niedriger wird die Sphäre des häuslichen Lebens gedacht. Und so identificiren auch in unseren Tagen die meisten von denen, welche die Häuslichkeit zum Principe der Mädchenerziehung machen wollen, die Häuslichkeit ohne weiteres mit der Haushaltungskunst. Sie dringen vor allem darauf, daß die Mädchen zu tüchtigen Wirthschafterinnen und allenfalls zu Kinderpflegerinnen gebildet werden, und erwarten davon die Heilung des socialen Uebels, an dem die Zeit leidet. Aber sie nehmen nicht war, wie sehr durch diese ganze Richtung das Haus seiner tieferen Bedeutung beraubt wird. Häusliches und öffentliches Leben sind gleichberechtigte Factoren im Leben des Volkes und müßen, jedes auf seine Weise, den ganzen Inhalt der nationalen Entwicklung zur Erscheinung bringen, das Haus in der Form des natürlich gebundenen, persönlich-gemüthlichen Verkehrs, die Oeffentlichkeit in der Form des gesetzlich bestimmten, allgemein-geistigen Lebens. Darum wird das häusliche Leben durch die Sitte getragen, denn diese ist nichts anderes, als der familienhafte und individuelle Ausdruck der Volkseigenthümlichkeit. Was aber zur Sitte werden soll, das muß aus den tiefsten Lebensbedingungen, aus der Natur und der Geschichte eines Volkes hervorgegangen sein, und alles, was von dieser Art ist, soll auch zur Sitte werden, und in dem Burgfrieden der Häuslichkeit sollen alle heiligsten Güter einer Nation recht geborgen werden, auch für den Fall, daß die Leidenschaften, die das öffentliche Leben oft bewegen, jene Güter gelegentlich misachten und verkennen. So dringen die religiösen und politischen, die künstlerischen und alle anderen Interessen des nationalen Lebens in das Haus und erst dort ist die volle und rechte Häuslichkeit, wo diese Interessen in der ganzen Sitte des Hauses einen Ausdruck und eine Pflege gewonnen haben. In diesem Sinne ist dann der paradoxe Satz W. H. Riehls (die Familie S. 61) „daß das echte Familienleben an sich schon eine Form des öffentlichen Lebens sei," zu verstehen, weil das Haus zum Träger der Volksthümlichkeit geworden ist, und so erfüllt sich das Wort J. J. Wagners, daß sich das Volk in seinen Familien selber anschaue. Blicken wir von hier aus auf das Weib, welches die eigentliche Repräsentantin und die Trägerin des häuslichen Lebens ist, so ergeben sich daraus sehr wichtige Folgerungen für das Wesen der weiblichen Bildung. Denn zunächst soll dem Weibe kein nationaler oder menschlicher Vorzug vorenthalten werden, es soll Theil haben und Theil nehmen an allem, was einem Volke Gutes, Edles, Großes und Heiliges verliehen ist; denn es ist das Wesen des Hauses, daß es den ganzen Inhalt nationaler Entwicklung in seiner Sitte abspiegele und bewahre; aber das Weib soll eben mit seiner Theilnahme in den Schranken der Sitte und des Hauses bleiben. Nur der Coefficient ist ein verschiedener, mit welchem die bewegenden Gedanken und Kräfte des Volkslebens in der Sphäre der Häuslichkeit und in der der Oeffentlichkeit erscheinen, an sich sind sie dieselben. Und die Gesundheit nationaler Entwicklung ist gerade an dieses Grundverhältnis gebunden. Findet sich die Bethätigung eines Factors des nationalen Lebens vorzugsweise nur in der Oeffentlichkeit, in den Gotteshäusern, den Parlamenten, den Museen, den Clubbs, den Vereinen 2c., dringt das Interesse dafür nicht in die Häuser und Familien, das innere Leben derselben gestaltend, so hat ein solcher Factor keine Wurzel im Volke. Mit Recht erwarten wir darum erst dann ein wahrhaft kirchliches Leben wiederkehren zu sehen, wenn der häusliche Gottesdienst wieder hergestellt sein wird. Aber mit den patriotischen, bürgerlichen, künstlerischen Interessen ist es dasselbe; sie wollen und sollen alle ihre tiefste Wurzel im Familienleben finden. Verhält es sich aber so, so muß auch das Weib für diese Interessen Sinn, muß ein Verständnis derselben haben und für sie erwärmt sein. Der richtige Begriff der Häuslichkeit schließt daher die geistige

Bildung keineswegs aus, sondern fordert dieselbe vielmehr, da das Haus selbst der Träger der nationalen Idee sein soll. Am wenigsten ist es zulässig, das Wesen der Häuslichkeit auf die Haushaltungskunst zu beschränken, denn diese ist selbst ohne Bildung nicht denkbar. Ist doch die ganze Haushaltung in der Familie auch nur der individualisirte Ausdruck für das Verhältnis, welches der Geist des Volkes zur Natur, theils in Abhängigkeit von derselben, theils in Beherrschung derselben einnimmt. Aber dieses Verhältnis unterliegt der Entwicklung, die das ganze Volk durchmacht. Die Entdeckungen der Naturwissenschaften, die Vortheile des freieren Handelsverkehrs, die Fortschritte der Gewerbsthätigkeit und der gesammten Industrie üben auf das Haus einen fortdauernden und unermeßlichen Einfluß, den zu würdigen, in seinen gefährlichen Wirkungen abzuwehren, in seinen heilsamen zu benutzen, nur eine gebildete Frau vermag. So hat z. B. das Spinnen und Weben, worin die deutsche Hausfrau länger als ein Jahrtausend ihren Reichthum und ihren Ruhm fand, für unsere Zeit diese Bedeutung nicht mehr, seitdem die Handarbeit gegenüber der Fabrikindustrie zur Verschwendung geworden ist; und es ist keine Frage, daß mit dem Zurücktreten dieser wichtigsten und allgemeinsten weiblichen Beschäftigung das gesammte häusliche Wirken der Frauen in ein gewißes Schwanken gerathen ist. Amalie Marschner (Der Erziehungsberuf der Frauen S. 89) hat sehr gut die sittliche Wirkung dargestellt, welche mit dem Spinnrocken dem deutschen Hause verloren gegangen ist. Aber so wahr dies ist, so bleibt es noch immer eine sehr rühmliche und wichtige Eigenschaft einer tüchtigen Frau, die Qualität des Gewebes, welches sie kaufen will, beurtheilen, reine Leinwand von gemischten Fabrikaten unterscheiden und den Werth derselben richtig schätzen zu können. Selbst das Spinnen und Weben sollte ihr nicht so ganz fremd sein, denn was im großen und ganzen gilt, gilt noch nicht für jeden speciellen Fall. Es giebt noch Localitäten, es giebt noch mancherlei Zustände, in denen namentlich das Spinnen wohl angebracht ist, denn eine gute Wirthin weiß, daß auch der geringste Erwerb, der unter gewißen Umständen möglich ist, in sittlicher und ökonomischer Hinsicht einen unschätzbaren Werth hat gegenüber der Unthätigkeit und Trägheit, welche ohne jenen Erwerb eintreten müßte. Ganz ähnliche Veränderungen sind eingetreten in der Art der Ernährung, in allen Puncten der leiblichen Diät, in der Beleuchtung, in der Ausstattung unserer Zimmer und Häuser, in den Mitteln, die Reinlichkeit derselben aufrecht zu erhalten, und in vielen anderen Puncten. Und bei den außerordentlichen Fortschritten der Naturwissenschaften in unserer Zeit bringt jeder Tag auf diesem Gebiete etwas neues. Wenn es in alle dem, ganz so, wie auf den allgemeinsten Lebensgebieten, eine gewiße Berechtigung des Alten und eine solche des Neuen, wenn es hier, ganz so, wie im Staatshaushalte, einen Schein und eine Wahrheit des Calculs, wenn es in jedem einzelnen Hause, wie in jedem einzelnen Staate, einen Unterschied giebt zwischen dem, was nothwendiges Bedürfnis und was Luxus, was hier, ob es auch viel koste, doch sparsam, und was, ob es auch billig sei, doch verschwenderisch wäre, so ergiebt sich, daß eben zur rechten Führung des Haushaltes neben gewißen sittlichen Eigenschaften auch eine intellectuelle Bildung nothwendig ist, die durchaus nicht zu gering veranschlagt werden darf, wenn man den unermeßlichen Einfluß erwägt, den die verständige Handhabung dieser Dinge auf das Wohl und Wehe ganzer Familien und ganzer Generationen haben muß. Aber auch die Art und Eigenthümlichkeit intellectueller Bildung der Frauen wird durch die wohlverstandene Bedeutung des häuslichen Lebens und durch den häuslichen Beruf des Weibes gegeben. Denn wie harmonische Gesammtbildung aller Kräfte dem Weibe überhaupt entspricht, so fordert auch das Haus, welches den Schatz der Volksbildung bewahren soll, von dem Weibe im Unterschiede von dem Manne hauptsächlich eine allgemeine Bildung. Lazarus (Das Leben der Seele 1. Band S. 35 f.) hat den Unterschied der allgemeinen Bildung von der (männlichen) Berufsbildung sehr trefflich auseinander gesetzt und gezeigt, wie jene allgemeine Bildung etwas ganz anderes sei, als Vielwisserei einerseits und Philosophie

oder Wissenschaft andererseits. Sie ist durchaus nicht eine zufällig aufgehäufte Summe fragmentarischer Kenntnisse, eben so wenig ist sie eine Erkenntnis der Principien des Wissens, oder die geistige Beherrschung eines Wissensgebietes in der systematisch geordneten Vollständigkeit seines Inhaltes und Umfanges; die allgemeine Bildung besteht in der klaren Auffassung derjenigen leitenden Ideen und Gesetze, welche in den verschiedenen Wissensgebieten zur Erscheinung kommen. Freilich können diese Gesetze nicht anders erkannt werden, als so, daß sie an dem Concreten, Factischen und Individuellen angeschaut werden; aber es genügt, aus der Menge des concreten Materials nur diejenigen Erscheinungen hervorzuheben, an denen das betreffende Gesetz oder die vorliegende Idee sich deutlich erkennen läßt. Von der Vollständigkeit des Inhaltes kann abgesehen werden, ja es kann das concrete Material, an welchem ein allgemeines Gesetz anschaulich gemacht und zum Verständnis gebracht worden ist, in seinen Einzelheiten dem Gedächtnisse später entschwinden; für die Intelligenz ist es entscheidend, daß dieses Gesetz erkannt ist, und daß mit der klaren Auffassung desselben das Interesse und Verständnis für eine Menge verwandter Erscheinungen gegeben ist. Wer an einer Pflanze die wesentlichen Organe des Pflanzenlebens einmal erkannt, wer an der Geschichte eines Staates die Gegenbewegung der Parteien einmal mit Klarheit verfolgt hat, der mag immerhin gelegentlich die factischen Einzelheiten, an denen er zu diesen Anschauungen gelangt ist, vergessen, für das Verständnis des Pflanzenlebens oder geschichtlicher Vorgänge hat er einen allgemeinen Maßstab gewonnen, der ihm nicht mehr entschwinden kann. Zur Auffassung dieser idealen Elemente der einzelnen Wissenschaften ist aber auch gerade die weibliche Natur in besonderem Grade befähigt, da die intellectuelle Potenz des Weibes weniger in der Form des logischen Denkens, als in einer instinctiven Apperception der Dinge und ihrer Verhältnisse zu einander sich erweist. (Vergleiche was in dem Artikel „Bildung" S. 661 und 662 über allseitige Bildung gesagt ist.)

Daß diese Seite und Form menschlicher Bildung aber die dem weiblichen Geschlechte einzig eignende sei, darauf werden wir noch von einer andern Seite her mit Nothwendigkeit gewiesen. Erwägen wir den physischen Unterschied der Geschlechter, so springt sofort der Umstand in die Augen, daß die Bildungsperiode des weiblichen Geschlechtes gegen die des Mannes eine ungleich kürzere ist. Das Weib, physisch weit früher ausgebildet als der Mann, hat in einem Alter, in welchem der Mann sich noch auf seinen Beruf vorbereitet, häufig schon eine Häuslichkeit zu verwalten und Kinder zu erziehen. Jene kurze Bildungsperiode, auf welche das weibliche Geschlecht von der Natur gewiesen ist, wird aber auch noch durch die gewaltsameren, das Blut- und Nervenleben oft mächtig erschütternden organischen Prozesse des weiblichen Lebens gestört und dadurch abgekürzt. Um so gewißer wird es Aufgabe sein, dem Mädchen die Resultate der Wissenschaft nahe zu bringen, ohne sie die langen Wege, auf welchen dieselben gewonnen werden, gehen zu lassen. Und dahin drängt auch die Natur des mütterlichen Berufes, der sich in jenen organischen Prozessen andeutet. Soll die Mutter die Erziehung der Kinder in einer solchen Weise leiten, daß schon in die zarten Seelen die Keime der sittlichen und intellectuellen Bildung gesenkt werden, so muß eben in der Mutter selbst der ideale Inhalt alles wissenswürdigen ein Leben gewonnen haben. An diesem Puncte laufen alle wesentlichen Richtungen des weiblichen Lebens zusammen. Auch was die Gattin dem Gatten entgegen bringen soll an geistiger Gewecktheit und Fähigkeit, auf seine Bestrebungen einzugehen, ja sie zu ergänzen, ist eben dieses Interesse an den höheren Fragen des menschlichen Daseins überhaupt, dieses receptive Verstehen, welches dem productiven Können entspricht, und, weit entfernt, die Liebe der Gatten zu erkälten durch jene intellectuelle Gemeinschaft, auf welche Vinet in seinem Gutachten über die Töchterschule in Lausanne (Alex. Vinet über die Aufgabe weiblicher Bildung übersetzt &c. von Dr. R. König S. 11) mit Recht einen so

hohen Werth legt, das Band der Herzen nur noch reicher und dadurch inniger und wärmer und fester macht.

Es darf also die Forderung, daß die Häuslichkeit zum Ausgangs- und Zielpuncte gemacht werde, recht erwogen, in der That die Bedeutung eines Principes für diese ganze Seite der Erziehung in Anspruch nehmen. Die bessern neuern Schriften über den Gegenstand kommen fast durchgängig auf das Resultat hinaus, daß die Mädchen zur Häuslichkeit und zur geistigen Bildung geführt werden sollen, ohne doch Art und Grenze dieser geistigen Bildung mit Sicherheit anzudeuten. Aber dieses Resultat ist ein Pleonasmus; das Haus fordert eben schon die Bildung, denn es soll die Bildung des Volkes hüten und in dem Begriffe der rechten Häuslichkeit ist schon jenes Interesse an den geistigen Objecten menschlicher Entwicklung gesetzt, welches den Gebildeten vom Ungebildeten unterscheidet. Eine ungebildete Frau kann daher niemals der rechte lebendige Mittelpunct eines Hauswesens werden; sie kann dem Manne jenes Verständnis für seine Bestrebungen nicht entgegenbringen, welches er eben auch im Hause bedarf, wenn er freudig wirken soll; sie kann den Kindern nicht eine sichere Führerin in den mannichfachen Irrgängen des Herzens und Geistes werden und wird also auch in ihrem mütterlichen Wirken durch den Mangel der Bildung beeinträchtigt und gehindert. Und wenn Vinet (a. a. O. S. 18) die Frage, aus welchen Elementen die weibliche Bildung bestehen solle, ihrer Schwierigkeit wegen lieber ganz unbeantwortet läßt, und, wie eben auch andre, nur auf die empfundene Nothwendigkeit einer solchen sich beruft, wenn er (a. a. O. S. 27) es für unzureichend hält, dem Geiste der Mädchen eine gute Form und gute Gewohnheiten zu geben, und wenn er vielmehr ein „gewißes Grundcapital, eine gewiße Anzahl von Begriffen, in deren Besitz der Geist gesetzt werden muß“, fordert; so ergiebt sich, wie oben gezeigt, aus der rechten ethischen Würdigung des Hauses, worin dieses Grundcapital bestehe. Wird aber der Begriff der Häuslichkeit in solcher Enge gefaßt, daß darunter nur die Arbeit für den Haushalt verstanden werden soll, so wird nicht nur das Weib dem Manne gegenüber auf eine unzuläßige Weise herabgesetzt, sondern auch in der Sache selbst, wie gezeigt worden, etwas unmögliches gefordert, denn auch zur tüchtigen Führung des Haushaltes gehört Bildung. Die einseitige Beschränkung der weiblichen Thätigkeit auf diese Sphäre der Wirthschaftlichkeit müßte nothwendig einen Druck auf die Bildung des Volkes überhaupt üben, da sie die idealen Momente des Lebens unterschätzt und einem einseitigen Realismus huldigt. Uebrigens darf nicht verkannt werden, daß unter den irrigen Ansichten über weibliche Erziehung die in Rede stehende die unschädlichste ist, der unter Umständen sogar ihr Werk auf überraschende Weise gelingen kann. Sie weiset doch immer das Mädchen in die richtige Sphäre des Hauses und ihr Mangel besteht nicht darin, daß sie einen verkehrten Weg einschlägt, sondern darin, daß sie den eingeschlagenen Weg nicht bis zu dem rechten Ziele verfolgt. Wenn, wie in dem Epitaphium jener Römerin die Summe eines Frauenlebens sich in die Worte zusammenfassen läßt: „domi mansit, lanam fecit“, so erfüllt uns das mit gerechter Wehmuth darüber, daß es Zeiten geben konnte, in denen das bessere Theil weiblicher Kraft so brach liegen mußte; aber wir blicken mit Achtung auf ein solches Leben, welches, auch ohne die geistige Erhebung der Bildung, doch stark genug war, die sittliche Schranke, in welche die Natur das Weib gewiesen hat, festzuhalten.

Die Familienhaftigkeit alles weiblichen Lebens haben in neuerer Zeit Riehl vom socialen, Karl von Raumer (im 3. Bd. 2. Absch. seiner Geschichte der Pädagogik, in der Abhandlung: „Erziehung der Mädchen“) vom pädagogischen Standpuncte aus kräftig hervorgehoben. Dem letzteren ist heftiger als nöthig war widersprochen worden. Da auch ihm die bloß „haushälterische“ Erziehung der Mädchen nicht genügt, und er neben dieser eine gediegene geistige Bildung fordert, weil er sehr gut weiß, daß „bei dem Mangel derselben in dem Mädchen ein unnützes, ja wahrhaft seelenverderbliches Interesse an ganz nichtigen, eitlen Dingen nothwendig erwachen muß,“ so ist im Prin-

cip gegen ihn nichts einzuwenden. Wenn er dagegen die geistige Bildung der Mädchen nicht der Schule, sondern dem Unterrichte der Mutter anvertrauen will, so liegt zwar darin eine zwiefache Verkennung dessen, was die Schule vermag, und dessen, was das Haus in den meisten Fällen nicht vermag; aber ein Widerspruch gegen seine eigenen Grundforderungen liegt nicht vor, eher eine Idealisirung derselben, die der Wirklichkeit nicht entspricht. Wo das Haus so frei von den äußern Bedingungen des Lebens ist, daß es den Aufgaben der Erziehung ganz leben kann, wo Vater und Mutter selbst einer wahren Bildung sich erfreuen, da ist die Raumersche Idee, daß die Töchter nur von der Mutter unterrichtet werden sollen, keineswegs unausführbar, wie sie ja in vielen Familien in England und vereinzelt auch in Deutschland in der That ausgeführt wird. Aber eine solche Stellung des Hauses ist nicht nur die Ausnahme, sondern sie soll es sein. Eine Familie, die ganz nur sich selbst lebt, hört auf in jenem lebendigen Zusammenhange mit dem Volke zu stehen, der dem Hause immer neue sittliche und geistige Lebenskräfte zuführt. Und so kommt ja Raumer selbst schon auf die aus einem Verein von Müttern gebildete Mädchenschule. Der Irrthum Raumers besteht vielmehr hauptsächlich in der Ausschließung des schulmäßigen und damit des männlichen Unterrichtes. Im übrigen sind seine Ansichten aller Aufmerksamkeit werth. Er hat Ernst gemacht mit der Forderung, die schon Schleiermacher aufgestellt und auf welche dieser den ganzen Unterschied der Mädchenschule von der Knabenschule basirt hat, daß der Unterricht und die Disciplin der Mädchenschule den Charakter der Familienhaftigkeit bewahren müße, eine Forderung, welcher in den meisten höhern und niedern Mädchenschulen kaum annäherungsweise erfüllt wird. Ueberhaupt aber liegt der Raumerschen Idee die Wahrheit zu Grunde, daß ein Mädchen nur dasjenige von allem, was sie lernt, sich innerlich aneignen und für ihre geistige Bildung wirklich verwerthen kann, wofür sie die Resonanz in der Familie findet. Nun aber gehört Raumer auch zu denen, welche mit Nachdruck die Wichtigkeit der Gemüthsbildung und insbesondere der religiösen Erziehung für das weibliche Geschlecht betont haben. Die Ansicht, das Weib müße zur Frömmigkeit erzogen werden, ist in unseren Tagen so oft wiederholt worden, daß darüber gewißermaßen ein stillschweigendes Uebereinkommen zu herrschen scheint. Indessen ist weder eine wesentliche Aenderung in der Erziehung und dem Unterrichte der Mädchen nach dieser Seite hin bisher warzunehmen, noch liegt die Sache so einfach, wie sie gewöhnlich genommen wird. Denn wenn auf evangelisch-christlichem Standpuncte überhaupt so geurtheilt werden muß, daß Frömmigkeit der Anfang und das Ziel aller wahren Bildung ist, so daß ohne Religiosität eine kernhafte und den ganzen Menschen innerlich befreiende, reinigende und in seiner Umgebung orientirende Bildung gar nicht gedacht werden kann; so gehört dies zu den Voraussetzungen, welche sowohl für das eine, wie für das andere Geschlecht gelten. Es scheint also, wenn über weibliche Bildung im Unterschiede von männlicher die Rede ist, der Erwähnung nicht mehr zu bedürfen, daß auch jene, wie diese, ihre tiefste Wurzel in der Frömmigkeit haben müße, da sich dies schon von selbst versteht. Es scheint auch gerade in dieser Beziehung um so weniger zulässig, einen Unterschied zwischen den Geschlechtern zu machen, da die h. Schrift einen solchen nicht kennt und überall, wo es sich um die Erlösungsbedürftigkeit und Erlösungsfähigkeit handelt, das gesammte Menschengeschlecht auf eine gleiche Stufe stellt. Wenn nun gesagt wird, daß die Mädchenbildung vorzugsweise eine religiöse sein soll, so entsteht die bedenkliche Frage, ob dadurch nicht ein Unterschied zwischen den Geschlechtern gesetzt wird, der, weil er gerade die höchsten Angelegenheiten des Menschen betrifft, die Gleichberechtigung der Geschlechter aufhebt. Bedarf das Weib der Religion mehr als der Mann, weil ein tieferer Defect in der weiblichen Natur oder eine größere Schwachheit derselben durch die größere Intensität des religiösen Lebens ausgeglichen werden muß, so wird offenbar dem Manne eine höhere sittliche Qualität zugeschrieben, und wir treten auf den Standpunct des heidnischen Alterthums zurück. Bedarf das Weib aber einer tieferen Religio-

sität, weil die weibliche Natur ein näheres, unmittelbareres Verhältnis zu Gott hat und eben darum eine innigere und beharrlichere Gemeinschaft mit Gott eingehen muß, als die männliche, wenn sie ihre Bestimmung erfüllen und sich selbst genügen soll; so ist die sittliche Qualität des Weibes ohne Zweifel die höhere, denn sie steht dann Gott absolut näher als der Mann. Nun sollte man zwar meinen, daß im letzteren Falle es gerade der Mann wäre, in dessen Erziehung der religiöse Factor betont werden müßte, da es ja darauf ankäme, seiner natürlichen Unfähigkeit und Schwachheit in dem wesentlichsten Puncte der Bildung auf besondere Weise zu Hülfe zu kommen, daß hingegen gerade in der weiblichen Erziehung in diesem Puncte weniger zu thun wäre, weil die weibliche Natur selbst durch ihre größere Empfänglichkeit für das Göttliche und durch ihre nähere Verwandtschaft mit demselben dem Einflusse der Erziehung überall schon williger entgegen komme. Und doch wird der Forderung, daß die Bildung der Mädchen vorzugsweise eine religiöse sein soll, gerade diese letzte Begründung gegeben. Es wird (vgl. z. B. Carus, Psyche S. 258) darauf hingewiesen, daß das Weib, vermöge eines gewissen Vorwaltens des unbewußten Lebens fester und unwandelbarer an dem Göttlichen haften bleibe, als der Mann, daß das regere und lebendigere Gefühlsleben der weiblichen Seele auf ein tieferes Walten des göttlichen Geistes in ihr weise &c. Dem entsprechend werden dann auch oft solche Aussprüche gehört, daß ein Weib ohne Religion ein Ungeheuer sei und alle Vorzüge seiner Natur einbüße, daß dagegen an dem irreligiösen Mann noch immer mancherlei geschätzt werden kann, wie z. B. seine Gesetzlichkeit, Pflichttreue, Ordnung u. s. w. Aber diese Behauptungen lassen sich bei näherer Betrachtung nicht halten. Der oft bemerkten Empfänglichkeit der Frauen für religiöse Eindrücke steht gegenüber dieselbe Empfänglichkeit für Eindrücke anderer Art. Wenn die Kirchen vorzüglich von Frauen besucht werden, so bilden diese auch in den Theatern, Concerten und bei allem, was das Geräusch und der Wechsel des Lebens zu hören und zu sehen giebt, die entschiedene Mehrzahl. Die wahrhaft fromme Frau ist aber eben so selten, als der wahrhaft fromme Mann. Tausende von Frauen stehen, was ihr religiöses Leben betrifft, auf einem Standpuncte, der an Unsicherheit und Kraftlosigkeit des Glaubens von dem zur Schau getragenen Indifferentismus der Männer kaum übertroffen wird, ohne daß ihnen der Vorwurf hervorragender Pflichtvergessenheit immer gemacht werden darf, oder daß sie sofort zu Ungeheuern gestempelt werden dürften. Wenn denn freilich die Wirksamkeit solcher Frauen doch des tieferen Segens entbehrt, so muß behauptet werden, daß das Wirken des irreligiösen Mannes nicht weniger dieses Segens ermangelt. Auch er reißt mit der einen Hand nieder, was er mit der andern durch die legalen Tugenden seiner Handlungsweise erbaut. Es ist eben hier kein Unterschied; in diesen tiefsten und fundamentalsten Beziehungen des Menschen zu Gott sind sie eben allzumal, Männer und Weiber, einander gleich. Nur die Form, in welcher das religiöse Leben dem einen und dem anderen Geschlechte zugänglich ist und innewohnt, *kann eine verschiedene sein*. Aber gerade durch diese Verschiedenheit wird die Berechtigung der Forderung, daß die Mädchenbildung vorzugsweise eine religiöse sein müße, in gewißem Sinne begründet.

Blicken wir noch einmal auf die Parallele zurück, die zwischen dem Hause und dem weiblichen Leben auf der einen, zwischen der Oeffentlichkeit und dem männlichen Wirken auf der andern Seite gezogen worden ist, so leuchtet ein, wie sehr der psychologische Charakter der weiblichen Natur mit dem Wesen des häuslichen Lebens übereinstimmt. In beiden ist das *Gemüth* das Grundelement des ganzen Lebens. Die Glieder der Familie werden am stärksten zusammengehalten durch das Gefühl und zwar durch das auf dem Naturzusammenhange ruhende Gemeingefühl der Zusammengehörigkeit. Daher steht das häusliche Leben unter dem Gesetze *der Liebe*, und es kann in der Familie keine Thätigkeit, keine Wirkung des einen auf den anderen, nicht einmal eine Differenz der Familienglieder unter einander, gedacht werden, die das Moment der Liebe ganz ausschließen dürfte. In dem öffentlichen Leben dagegen herrscht der *Gedanke* in seiner

abstracten Allgemeinheit als Gesetz, als Recht, als äußere Ordnung, und dieser Buchstabe des Gesetzes kann nur dadurch in Uebereinstimmung gesetzt werden mit dem Geiste heiliger Liebe, daß die einzelnen diesen Geist, der eins ist mit dem der wahren Humanität, aus dem Hause in die Oeffentlichkeit mitbringen. Dadurch fällt dem Hause vor allem die primitive und continuirliche Anregung des religiösen Lebens zu, und die ganze Eigenthümlichkeit des Familienzusammenhanges begünstigt dieselbe. Denn, wie man auch über das Wesen der Religion denken mag, dagegen wird schwerlich noch eine Einsprache erhoben werden, daß die Entwicklung des religiösen Lebens ihren Ausgang nimmt von einer Erregung heiliger Gefühle, einem unmittelbaren Innewerden des Göttlichen, an welches dann, wie bei allen andern psychologischen Entwicklungen, die intellectuelle und ethische Ausgestaltung der Religiosität sich anschließt. Ist nun die psychische Grundform des Familienlebens das Gemüth, zeigt sich im Hause das Gefühl als der vornehmlich erregte Factor aller Seelenzustände, so folgt daraus, daß die ursprüngliche und wesentliche Pflege des religiösen Lebens nur dem Hause gelingen kann. Das Haus bietet aber auch dem Bewußtsein jene ersten objectiven Thatsachen, Ideen und Verhältnisse dar, welche das Gefühl mit einem religiösen Inhalte erfüllen können. Vater und Mutter werden ewig die wahrsten und tiefsten Symbole der göttlichen Macht und Liebe bleiben, und indem sich daher das Kind in diesen Verhältnissen orientirt, gewinnt es zugleich Anschauungen, an denen ihm seine Beziehung zu Gott verständlich wird. Diese Sätze sind freilich nicht so zu verstehen, als ob das Haus, weil es auf dem Gemüthsleben ruht, darum an sich schon ein religiöses Leben producire, vielmehr gehören alle Gefühle und Gemüthserregungen zunächst ganz dem natürlichen Leben an, und es kommt eben darauf an, sie über dasselbe zu erheben; aber insofern der Mensch in seinen Gefühlen unmittelbar, d. h. in der Substanz seines Wesens, von der Substanz der Objecte bestimmt wird, und diese Art der Erregung für das religiöse Leben die nothwendigste aller Forderungen ist, insofern muß gesagt werden, daß das Haus die wichtigste Stätte für religiöse Bildung ist. Und hier trifft denn in auffallender Weise die psychische Organisation der weiblichen Natur zusammen mit der Aufgabe des häuslichen Lebens. Denn wenn der Vater das Haupt der Familie ist, so ist die Gattin, die Mutter, die Frau, die Seele desselben; sie ist in ihrer vorherrschenden Innerlichkeit selbst das Urbild dessen, was das häusliche Leben sein soll: ein Herzensleben, ein Gemüthsleben; und soll nicht die Weiblichkeit selbst vernichtet werden, so muß alle Bildung dazu beitragen, dieses Gemüthsleben als solches zu bereichern. Ebendadurch wird die Frau das natürliche Centrum der Familie und das belebende Princip des Hauses, weil von der Unmittelbarkeit ihres Wesens alle Glieder desselben auf gleiche Weise ergriffen werden und sich ergriffen fühlen. Ebendaraus erklären sich so viele Aeußerungen über die Geschlechtsdifferenz, welche darauf hinausgehen, daß an dem Weibe zu schätzen sei, was es ist, und an dem Manne, was er thut; denn da das Weib unmittelbarer von der Substanz der Objecte berührt und bestimmt wird, als der Mann, der im Gegentheil zu einer bedeutenderen spontanen Einwirkung auf die Objecte im Denken und Handeln berufen ist, so kommt für das Weib alles darauf an, durch welche Objecte es von vornherein bestimmt ist und die allgemeine Richtung seines Wesens empfangen hat. Wenn daher das vorherrschende Gefühl die weibliche Natur besonders empfänglich macht, wie für alle Eindrücke, so auch für die religiösen, so fordert eben diese Erregbarkeit der Empfindung, damit sie nicht zur Charakterlosigkeit entarte und der Macht zufälliger Eindrücke anheimfalle, daß das Weib in der Substanz des religiösen Lebens verweile, d. h. daß die Gefühle des Weibes von Anfang an in die Bahn der Religiosität geleitet und dauernd in ihr erhalten werden.

Auch dem Manne darf diese mystische Seite der Frömmigkeit nicht fehlen, ja sie mag als psychische Potenz in einzelnen Männern energischer wirken, als in vielen Frauen, sie mag in der männlichen Seele überhaupt gelegentlich mit einer Gewalt hervortreten,

mit welcher sie sich in der weiblichen Natur nur selten oder nie kund giebt; aber daß sie in dem Manne eben nur momentan, in gewißen Intervallen und auf gewißen Höhepuncten des Glaubens, bei der Frau aber in ununterbrochener Stetigkeit sich äußert, daß sich die Richtung des Mannes auf das Göttliche viel dauernder in dem Suchen nach Erkenntnis, in der Begründung der Wahrheit für die Ueberzeugung, in dem Ringen mit dem Zweifel, also in der intellectuellen Ausgestaltung des religiösen Triebes darstellt, als in der Stetigkeit religiöser Empfindungen, darin offenbart sich ein ebenso unleugbarer als bedeutsamer Unterschied der Geschlechter. Von dem Manne, der mit der Negation des Glaubens beginnt, läßt sich immer noch eher erwarten, daß er mit dem Glauben enden werde, als von der Frau, die in ihrer Jugend das Herz an die Eitelkeit der Welt gehängt und die religiöse Empfindung in ihrer Seele nicht hat aufkommen lassen. Jenen kann die Wissenschaft, die Erfahrung und der Ernst des Lebens zur Wahrheit zurückführen, die er nun mit doppelter Innigkeit als das schwer errungene Resultat seines Strebens umfaßt, aber diese wird, nachdem sie die Kraft ihrer Empfindung auf die vergänglichen Güter verschwendet hat, auch wenn sie die Nichtigkeit derselben erkannt, schwerlich das so geartete Herz noch einmal von den unwürdigen Gegenständen ihrer Neigung losreißen und mit ganzer Wärme dem Göttlichen zuwenden können. Der polarische Gegensatz der Geschlechter läßt sich also in Beziehung auf die Form, in welcher das religiöse Leben in ihnen waltet, dahin präcisiren, daß es dem Weibe eignet, continuirlich und eben darum in jeder Lebensäußerung von vornherein religiös bestimmt zu sein, dem Manne dagegen, bei aller Versenkung in die Welt der Objecte auf die Erkenntnis und Darstellung des Göttlichen als auf den letzten definitiven Zweck aller praktischen und theoretischen Wirksamkeit gerichtet zu sein. Daß die heilige Flamme frommer Gesinnung am häuslichen Heerde niemals verlösche, ist Sache der Frau, daß das Licht der ewigen Wahrheit alle Institutionen des öffentlichen Lebens durchleuchte, ist Aufgabe des Mannes. Wenn nun immer wieder darauf hingewiesen werden muß, daß es sich hier nur um einen relativen Gegensatz handelt, insofern ja auch dem Weibe im Hause selbst eine Fülle von religiösen Zwecken unmittelbar gegeben und eine mittelbare Einwirkung auf die allgemeinen Verhältnisse von unberechenbarer Weite eröffnet ist, insofern auch des Mannes Wirken für die Zwecke des Reiches Gottes nur insoweit gelingen kann, als er selbst sich innerlich zu einem lebendigen Bausteine am Tempel Gottes machen läßt, so wird doch für die Erziehung und den Unterricht beider Geschlechter durch jenen relativen Gegensatz ein Anhalt gegeben, der nicht übersehen werden darf. Nur muß man diesen Unterschied nicht so ausdrücken, daß das Mädchen „vorzugsweise" religiös gebildet werden solle, denn die Religion ist aller menschlichen Bildung gleich wesentlich, sondern, entsprechend dem eben dargestellten Gegensatze, so, daß das Mädchen in der Substanz des religiösen Lebens, d. h. von vornherein und continuirlich in der religiösen Anschauung festgehalten werden müße, während dem Knaben zugemuthet werden darf und soll, von der religiösen Betrachtung der Dinge auf kürzere oder längere Zeit zuweilen abzusehen, die Dinge selbst in der ganzen Breite ihrer Lebensentwicklung zu verfolgen und das in ihnen waltende Gesetz der Erscheinung zu suchen, damit eben dieses Gesetz ihn dann um so gewißer zur Anerkennung des Göttlichen zurückführe. Denn was von der Philosophie gesagt worden ist, daß eine tiefere Bekanntschaft mit ihr den religiösen Sinn nähre, während eine oberflächliche denselben tödte, das gilt eben von allem Wissen, ja es gilt von allen Objecten menschlicher Thätigkeit, weil überall der Erscheinung ein Göttliches zu Grunde liegt. Für die praktische Bethätigung dieser Maxime in der Erziehung und im Unterrichte wäre es indessen eine irrige Folgerung aus allem Obigen, wenn bei Mädchen wesentlich dahin gearbeitet würde, das religiöse Gefühl als solches, bei Knaben dagegen dahin, den religiösen Gedanken als solchen einseitig zu wecken. X. Schmid aus Schwarzenberg (in seiner philosophischen Pädagogik S. 291) stellt mit Recht den Grundsatz auf, daß man die Geschlechter nicht im Widerspruche, sondern im Gegensatze zu einander

bilden, nicht die trennenden, sondern die vereinigenden Potenzen cultiviren müße. Soll das Gefühl, der vorherrschend erregte Factor der weiblichen Seele, der aus derselben dem Erzieher und Lehrer schon immer willig entgegen kommt, zum religiösen Gefühle erhoben werden, so ist eben nothwendig, daß dem Mädchen überall der Blick in das göttliche Walten aufgeschlossen, und in allen Gebieten des Lebens und Wissens die religiösen Beziehungen zum Bewußtsein gebracht werden. Nicht daher in dem eigentlichen Religionsunterrichte, obwohl auch in diesem gewisse Unterschiede der Behandlung nöthig werden, auch nicht immer in einer extensiven Erweiterung desselben, ist die Bethätigung der Maxime, daß das Mädchen in der religiösen Lebensanschauung erhalten werden müße, zu suchen, vielmehr darin, daß bei allem, was das Mädchen lernt, der religiöse Gesichtspunct in den Vordergrund gestellt und dieser, nicht auf tendenziöse und einseitige Weise, sondern im Geiste echter Frömmigkeit festgehalten werde. Hier überall ist es nicht eine gefühlsmäßige, sentimentale und weichliche Darstellung, am wenigsten eine solche, die darauf ausgeht, gewaltsam die Empfindung zu erwecken und die Phantasie zu entzünden, welche irgend wie heilsam wirkt, sondern umgekehrt gerade eine einfache und klare Hervorhebung derjenigen Gesichtspuncte, welche die Wahrheit des göttlichen Wortes in einem neuen Lichte wiedererkennen lassen. Alle Wissensgebiete, und wir nehmen selbst das Rechnen davon nicht ganz aus, bieten eine Fülle solcher Beziehungen dar, die ein frommer Sinn, ohne die Wahrheit der Sache zu fälschen, in solchem Geiste aufzufassen und darzustellen weiß. Was oben von der Art der intellectuellen Bildung des Weibes gesagt worden ist, daß nämlich die allgemeinen Gesetze, die Resultate der Wissenschaft, mit einem Wort, der ideale Inhalt des Wissens dem Weibe aufgeschlossen werden muß, tritt so in die innigste Uebereinstimmung mit der Aufgabe der religiösen Bildung, denn gerade an diesen idealen Inhalt knüpft sich am natürlichsten die religiöse Betrachtung. Und wie mit dem Unterrichte, so verhält es sich denn auch mit der Erziehung. Nicht die bloße Vermehrung der religiösen Uebung an sich ist es, welche hier das Beste thut, sondern ein tüchtiges Beispiel der Pflichttreue, die im Glauben wurzelt, und die Forderung, daß alles Thun unter dem höchsten Gesichtspuncte der heiligen Pflicht betrachtet und geübt werde. Wird so dem Geiste des Mädchens im Denken und Leben ein heiliger Inhalt gegeben, und die religiöse Lebensanschauung überall von vorn herein festgehalten, so wird das Gefühl sich dieses Inhaltes von selbst bemächtigen und sich zum frommen Gemüthsleben verklären. Dadurch wird denn das Weib der Mittelpunct auch des christlichen Hauses und von ihm gerade geht still und unbemerkt recht eigentlich die religiöse Wirkung aus, die oben dem Hause der Idee nach zugeschrieben werden mußte. In dieser wichtigen und vollen Congruenz der weiblichen Bildung mit dem Wesen des Hauses wird auch das erst zur Wahrheit, was von den Frauen als den Erzieherinnen der Menschheit in unseren Tagen oft mit so hohen Worten gerühmt wird. Nur das fromme Weib kann diese ihre unendlich wichtige Wirksamkeit zu einer heilsamen machen. Je mehr aber die ungläubige Frau durch die ihr anvertraute aber misverstandene und misbrauchte Macht die stille Innerlichkeit des Hauses und mit ihr die Keime der Frömmigkeit in ganzen Geschlechtern zerstört, desto ernster haben wir uns anzuklagen, wenn wir der weiblichen Bildung nicht den hohen Ernst widmen, der ihr gebührt.

Alles, was über das Wesen des häuslichen und des öffentlichen Lebens und über den Parallelismus beider Lebensformen mit der Geschlechtsdifferenz gesagt worden ist, gewinnt aber für die Pädagogik eine besondere Wichtigkeit durch die sittliche Bedeutung, welche diesem Parallelismus als einer göttlichen Ordnung zukommt. Unter welchem Schema man sich jenen Gegensatz des substantiell gebundenen, centralen und empfindungsmäßigen Lebens innerhalb der Familie gegen das peripherische und bewußte, in der Allgemeinheit des Gedankens wurzelnde Leben der Oeffentlichkeit auch vorstellen mag: immer wird man sagen müßen, dem Weibe, welches eben für das Haus mit allen seinen geistigen und leiblichen Eigenthümlichkeiten geschaffen ist, sei es höchste Pflicht,

in der Sphäre, in den Schranken des Hauses zu verharren. Alle Sittlichkeit des Weibes, sofern eben die besondere durch das Geschlecht bestimmte Form des Sittlichen in Betracht gezogen werden soll, läßt sich zurückführen auf die Forderung der Häuslichkeit. Im Alterthum wurde dieses Gesetz des Weibes besonders als Pietät gedacht, als Hingebung an die substantielle Einheit der Familie. In der Erhaltung und Anerkennung der Familienglieder, in der Sorge für sie, in der Heilighaltung der Gemeinschaft mit ihnen wurde die höchste Pflicht des Weibes gesehen, und es ist von Bedeutung, daß diese sittliche Forderung an das Weib von Sophokles und Euripides nicht an der Gattin und Mutter, sondern an der Schwester zur Anschauung gebracht wird, weil dadurch die Nothwendigkeit jener Forderung über alle Interessen der individuellen Neigung erhoben wird. Aber weil die antike Lebensanschauung die sittliche Freiheit der Frauen nicht anerkennt, so erinnert jene Forderung der Pietät, die dem Weibe gestellt war, auch mehr an den Druck und an die persönliche Rechtlosigkeit, welche die Frauen an das Familien-Interesse wies, als an einen innern Vorzug und Reichthum der weiblichen Natur. Dieser Vorzug konnte erst durch das Christenthum sichtbar werden, in welchem auch alle Beziehungen des Familienlebens erst zu ihrer vollen Geltung gelangten. Wiese (über die Stellung der Frauen im Alterthum und in der christlichen Zeit S. 11) hebt mit Recht hervor, daß der geschichtliche Anfang des Christenthums die heilige Familie sei und bezeichnet die Wirkung des Christenthums auf die alte Welt treffend mit den Worten: Zwischen die Trümmer der verfallenden Staatswelt baute die christliche Familie ihre Hütten." Heiligung der Familienverhältnisse ist noch immer das erste, womit die neuen Schöpfungen des Christenthums im Leben der Völker beginnen. Ja, man kann sagen, das Christenthum hat erst die eigentliche Bedeutung des Familienlebens für die Menschheit offenbart und hat eben dadurch, daß es alle Beziehungen der Familienglieder unter einander durch die ganze Innerlichkeit des christlichen Lebens vertiefte, reinigte und heiligte, dem äußern Staatsinteresse, dem in der alten Welt das ganze Leben unterworfen war, das Uebergewicht genommen und der Oeffentlichkeit und ihren Kräften gegenüber das Haus und mit ihm das Gemüth des Menschen in ihr volles Recht eingesetzt. Darin hat auch das seine Wahrheit, was über die Herrschaft des weiblichen Principes, welche durch das Christenthum in die Welt gekommen ist, oft gesagt wird; denn die Erhebung des Weibes war eben die Bedingung für die Erhebung des Hauses. Aber eben darum hat das Christenthum die Schranken des Hauses, in welche schon die Natur das Weib gestellt hatte, nicht aufgehoben, sondern sie um so fester aufgerichtet, je vollgenügender und reicher die Welt ist, die es dem Weibe innerhalb des christlichen Hauses aufgeschlossen hat. Die antike Pflicht der Pietät, der nur die Bewahrung der Familieneinheit oblag, ist im Christenthum unendlich erweitert und in Beziehung gesetzt zu den höchsten Aufgaben der Menschheit. Es gilt für das Weib nicht weniger als für den Mann, das Reich Gottes zu bauen, und daß das Weib berufen ist, demselben Herrn zu dienen, wie der Mann, das ist eben seine Freiheit und Erhebung. Aber wenn alles Wirken für die ewigen Zwecke des Himmelreichs ein Dienen ist, insofern es Ein Herr ist, durch dessen Kraft und zu dessen Ehre alles in diesem Reiche geschieht, so ist doch dieser Dienst, sofern er als Wirkung des Menschen auf den Menschen betrachtet wird, nothwendig wiederum an diesen Gegensatz des Herrschens und Dienens gebunden. Nothwendig, denn da es sich bei der Darstellung und Durchführung der göttlichen Gedanken in der Menschheit darum handelt, daß diesen Ideen als dem allgemeinen alles besondere Leben unterworfen werde, so muß die Entwicklung der Menschheit gebunden sein an die Energie einer zwiefachen Function, von denen die eine darauf gerichtet ist, die Idee zur allgemeinen, d. h. zur herrschenden zu machen, die andere darauf, sich ihr selbst als empfängliches Organ darzubieten, ihr zu dienen. Diese Functionen, die das ganze Leben der Menschen durchdringen und welche daher auch in jedem einzelnen wirksam werden, sind auf principielle und habituelle Weise an den Gegensatz der Geschlechter geknüpft, wie schon der psychologische Unterschied der vorherrschenden Spontaneität auf

der männlichen, und der vorherrschenden Receptivität auf der weiblichen Seite es ausspricht. So ist die natürliche Ordnung Gottes, daß das Weib Gott dienen soll in der habituellen Form des persönlichen, den Ihrigen gewidmeten Dienstes, daß aber der Mann Gott dienen soll in der vorherrschenden Richtung auf Beherrschung anderer. Und diese Ordnung der Natur hat das Christenthum mit schärffster Betonung des Geschlechtsunterschiedes aufrecht erhalten, ja es hat sie geheiligt und erläutert durch den Vergleich des ehelichen Bandes mit dem Verhältnis Christi zur Gemeinde. Die Härte, welche die betreffenden Aussprüche des Neuen Testamentes auf den ersten Anblick enthalten, verschwindet sofort, wenn festgehalten wird, daß nur die natürliche Stellung des Mannes zum Weibe durch das vorbildliche Verhältnis Christi zur Gemeinde explicirt werden soll. Wenn Paulus 1. Cor. 11, 3 sagt: „Ich lasse euch aber wissen, daß Christus ist eines jeglichen Mannes Haupt, der Mann aber ist des Weibes Haupt, Gott aber ist Christi Haupt", so ist klar, daß hier nicht etwa eine Rangordnung aufgestellt werden soll, in welcher die Glieder so auf einander folgten: erst Gott, dann Christus, dann der Mann, und zuletzt das Weib, und daß der Mann für das Seelenheil des Weibes nicht etwa in demselben Sinne ein Mittler und Versöhner werden kann, als es Christus für den Mann ist, sondern daß hier die Ordnung der Natur an einem Verhältnisse der Heilsentwicklung erläutert werden soll. Eben so wie Christus in seiner gottmenschlichen Gestalt Gott unterthan ist, soll in rein menschlicher Beziehung das Weib dem Manne unterthan sein, meint der Apostel, und daß es ihm lediglich darauf ankommt, diese natürliche Ueberordnung des Mannes über das Weib geltend zu machen, deren Bestimmung für die Zurückgezogenheit er schon durch das zu verhüllende Haupthaar angedeutet sieht, geht, wie aus der Absicht der ganzen Stelle, so besonders aus Vers 11 und 12 hervor, wo das Verhältnis beider zu Gott als ein vollkommen gleiches dargestellt wird.

Zweierlei ist es überall, worauf das Neue Testament in den sittlichen Vorschriften für das Weib dringt, die Abhängigkeit desselben vom Manne und die Zurückgezogenheit des Lebens überhaupt. Beide Forderungen weisen auf das Haus als die eigentliche Sphäre weiblichen Lebens, und wenn Paulus in der erwähnten Stelle ein Hervortreten des Weibes in das öffentliche Leben der Gemeinde durch „Beten und Weissagen" nicht absolut verwirft, weil die Schranken des Geschlechts nicht als absolute angesehen werden können, so hat er solche Erscheinungen deutlich genug als Ausnahmsfälle bezeichnet, welche die Regel 1. Tim. 2, 11—12 nicht umstoßen konnten, ja er fordert selbst für solche Fälle ein symbolisches Zeichen für die durchbrochene Schranke in der Bedeckung des Hauptes. Alles also, was als weibliche Tugend angesehen werden muß, führt das Christenthum auf jene ursprüngliche Ordnung der Natur zurück, nach welcher das Weib, wie Lamennais in einem schönen Worte sagt, eine Blume sein soll, die nur im Schatten duftet. In der That läßt sich alles, was das weibliche Gemüth als solches unterscheidet und was es in seiner sittlichen Schönheit charakterisirt, auf jene Abhängigkeit und Zurückgezogenheit des Daseins, oder mit einem Worte, auf das Leben des Hauses zurückführen. Zunächst jene Reihe von sittlichen Anlagen, welche das Weib befähigen, erbarmende Liebe zu üben, zu pflegen und wohlzuthun, allem Bedürfnisse entgegen zu kommen, zu beschwichtigen und auszugleichen und den Frieden aller zu befördern, Anlagen, die auch das alte deutsche Epos anerkannte, wenn es die Frauen die Friedeweberinnen nannte. Offenbar ist in der weiblichen Seele jener Drang der Liebe, der persönlichen Hingebung an andre, der Selbstverleugnung habitueller und continuirlicher vorhanden, als in der männlichen, und er ist es eben darum, weil auf ihm das Familienband und das Familienwohl ruht. In der Familie ist alles persönliche Beziehung und hat alles eine solche, im öffentlichen Leben hat alles vorzugsweise eine sachliche. Und da das Weib berufen ist, in dieser Hingebung an die Person des Gatten und aller Familienglieder ihre eigentliche Wirksamkeit auf Erden zu finden, so ist mit Recht gesagt worden, daß die Liebe, welche im Leben des Mannes nur eine Episode ist, das Leben der Frau ganz und gar erfülle. Aber freilich erst indem diese

liebende Hingebung durch das Christenthum geheiligt und auf die ewigen Zwecke des Reiches Gottes gelenkt worden, ist auch die Frau vollkommen das geworden, was sie von Anfang an sein sollte, eine Gehülfin des Mannes, die um ihn wäre, und welcher er in Beziehung auf die irdischen und ewigen Zwecke des Lebens gleich sehr bedarf. Der Pflichtenkreis, der in dieser Aufgabe des weiblichen Lebens gesetzt ist, hat eben so viel sittliche Würde und Bedeutung als derjenige des Mannes. Es war daher, wie A. Monod in seinen Reden an das weibliche Geschlecht (La femme, deux discours p. A. M. Paris 1854) treffend hervorhebt, eine große Verkennung des eigentlichen Sachverhältnisses, wenn Kant (Ueber das Gefühl des Schönen und Erhabenen) dem Manne die erhabene, dem Weibe die schöne Tugend vindicirte. Das Beispiel, welches Kant anführt, ist sehr geeignet, die Ungerechtigkeit dieses Urtheils zu zeigen. Wenn es dem Manne leichter wird, als der Frau, zu Gunsten eines Freundes auf einen Theil des Vermögens zu verzichten, so ist eben der Grund darin zu suchen, daß die Frau diesen Verlust in der Seele aller, die davon betroffen werden, empfindet, aber nicht in dem persönlichen Egoismus der weiblichen Seele. Denn wie weit sehr häufig der Heroismus weiblicher Liebe die persönliche Aufopferungsfähigkeit des Mannes übertrifft, das bedarf keiner Erwähnung. Es tritt eben auch hier hervor, daß in der sittlichen Aufgabe des Mannes und des Weibes kein anderer Unterschied existire, als derjenige, welcher durch die Gebundenheit des Weibes an die Lebensform der Familienhaftigkeit entsteht. Auf dieses Grundverhältnis gründet sich ferner jene regere, zartere und leichter verletzbare Züchtigkeit, welche das Weib offenbart und welche Sitte und Gesetz von ihm fordern. Wenn die Rechtsverhältnisse aller cultivirten Völker in dieser Beziehung das Weib strenger beurtheilen als den Mann, um die Legitimität der Abkunft zu schützen, so sprechen sie nur aus, was schon die Schüchternheit, mit welcher die Natur in der weiblichen Seele das Schamgefühl bewacht, dem Weibe lehrt, daß es die sittliche Trägerin der Familie ist. Wie sich die Wurzel der Pflanze im dunklen Schooße der Erde verbirgt, so soll sich das Weib in der Zurückgezogenheit des Hauses bergen, damit der Stamm ihres Geschlechtes kräftig ins Leben wachse. Nur in der Familie ist das Weib für die Familie sicher bewahrt. Mit dieser ganzen Bestimmung für das Haus steht aber ferner eine andere Eigenthümlichkeit des weiblichen Geschlechts in Verbindung, welche von entscheidender Bedeutung für die Aufgabe der Erziehung ist. In dem Weibe sind alle sittlichen Eigenschaften unter einander inniger verbunden, als in dem Manne. Dieser kann gewisse einzelne Tugenden in besonderer Stärke offenbaren, neben denen vielleicht eben so große Schwächen des Charakters einhergehen. Je mehr aber ein Weib das Prädicat der Weiblichkeit verdient, desto mehr ist die Mannigfaltigkeit der Tugenden aufgelöst in die Harmonie derselben, desto mehr ist ihr ganzes Wesen zur Erscheinung der Tugend überhaupt abgerundet. Was an der echten Weiblichkeit gefällt, das ist nicht diese oder jene Eigenschaft, es ist das ganze Zusammenwirken aller edlen Eigenschaften; es ist die Einfalt des Wesens, welche kein Gewicht auf diese oder jene Tüchtigkeit legt, sondern das Vorhandensein derselben als etwas natürliches und nothwendiges betrachtet; es ist diese unbewußte und unerschöpfliche Lebensfülle und Liebesfülle, die aus dem weiblichen Herzen kommt und dasselbe in dem oft unbegreiflichen Wechsel seiner Stimmungen zu einem Bilde der Natur selbst, zu einer in sich selbst abgeschlossenen Welt macht. In dieser Eigenthümlichkeit der weiblichen Natur, die niemand herrlicher gezeichnet hat als E. M. Arndt (a. a. O. S. 114 f.) ist der Grund dafür zu finden, daß schon das Alterthum auf die Frage, welches das beste Weib sei, die Antwort gab: diejenige, von der man am wenigsten spricht. Es ist eben kein besonderer Beruf und darum keine besondere Leistung oder Eigenschaft, die von der Frau gefordert wird, sondern der Beruf aller Frauen der Welt ist ein einiger und ein gleicher und wird von derjenigen am richtigsten erfüllt, welche sich am meisten davor hütet, durch Eingehen auf besondere Lebenszwecke die Einheit dieses ihres Berufs zu zersplittern und dadurch ihn selbst aufzugeben. Sichtbar ist aber auch hier die Uebereinstimmung, in der wir die weibliche

Natur mit dem Wesen des Hauses finden. Denn gerade so, wie wir hier in dem Weibe das Bild des ungetheilten ganzen Lebens sehen, soll ja auch das Haus, wie oben gesagt wurde, ein Bild des ganzen Lebens sein; gerade so, wie des Weibes Tugend nur eine ist, in der doch alle Tugenden harmonisch geeint sind, soll das Leben der Familie die Totalität sittlicher Lebenszwecke im engen aber goldenen Rahmen der Liebe geeinigt uns darstellen. Und wie hier die Natur des Weibes ihrer sittlichen Aufgabe entgegenkommt, so auch in demjenigen Puncte, an welchem die unreifen Emancipationstheorien unserer Zeit so großen Anstoß nahmen, in der Abhängigkeit des Weibes von dem Manne und der äußeren Unterordnung unter ihn. Es heißt völlig den Sinn des Weibes verkennen, wenn man die natürliche Neigung desselben, sich leiten, sich bestimmen, sich beherrschen zu lassen, übersieht. Der oberflächlichste Blick ins Leben muß uns davon überzeugen, daß nur diejenige Frau eine glückliche ist, welche zu einem charakterfesten Manne aufblicken kann. Freilich, je edler die Natur eines Weibes, desto edler soll auch der Herr sein, dem es sich beugt, denn „die Treue hält nicht an dem, der ihm selbst untreu ist."

Da nun alle Eigenthümlichkeiten der weiblichen Natur gerade so, wie das Christenthum, das Weib in die Schranken der häuslichen Abhängigkeit und Zurückgezogenheit weisen, so wird Häuslichkeit zur specifischen Form der weiblichen Sittlichkeit. Das Haus in seiner vollen ethischen Würdigung giebt also nicht nur die wesentlichen Seiten, nach welchen das Weib gebildet werden soll, sowie Art und Umfang dieser Bildung deutlich zu erkennen, sondern es nimmt auch alle Thätigkeit des Weibes für sich in Anspruch. Alles, was ein Weib an heilsamen und schönen Gaben besitzt und wodurch es zum Wohle der Menschheit wirksam werden kann, soll es in der Familie — und hier allein — zur Darstellung bringen; alles, was es von der Mannigfaltigkeit und Bewegung des Lebens in sich aufnehmen kann und will, soll ihm innerhalb der Familie zu Theil, soll ihm vermittelt werden durch den Mann, soll ihm zugänglich werden an seiner Hand und unter seinem Schutze, und soll ihm nur so viel Bedeutung haben, als es das Leben des Hauses veredelt und bereichert. E. M. Arndt bezeichnet diese Stellung des Weibes mit dem treffenden Worte: „das Weib soll am Leben stehen". Der Schritt in die Oeffentlichkeit soll immer verhängnisvoll für das Weib bleiben. Welche ihn wagt, wird einem tragischen Conflict zwischen ihrer Natur und ihrer selbst gewählten Aufgabe schwerlich entgehen, wie Schiller dieses in der Jungfrau von Orleans so herrlich darstellt.

Es bedarf nach diesen Ausführungen kaum noch der Erwähnung, daß die ethisch-psychologische Grundanschauung von dem Verhältnisse der Geschlechter zu einander, von welcher auf christlichem Standpuncte allein ausgegangen werden kann, nur dann festzuhalten ist, wenn dem weiblichen Leben eine eben so wesentliche und eben so eigenthümlich abgeschlossene Sphäre der Wirksamkeit eingeräumt wird, als dem männlichen Leben. Daß das Haus der Oeffentlichkeit gegenüber einen solchen Anspruch erheben darf, ist im Obigen versucht worden darzuthun. Nimmt aber das häusliche Leben eine solche Stellung in der Entwicklung der Menschheit ein, daß es dem öffentlichen Leben nebengeordnet werden muß als völlig gleichberechtigt und gleichen Inhalts mit ihm, wie sehr es auch durch seinen physischen Grundfactor von ihm unterschieden sein mag, decken auf der anderen Seite die ethischen Forderungen des häuslichen Lebens und die natürlichen Anlagen der Weiblichkeit einander so vollständig, daß kein wesentlicher Vorzug der weiblichen Natur über jene Forderungen hinausragt, so ist offenbar beides gegeben, worauf es in der ganzen Frage ankommt: es ist nicht nur ein Ausdruck für den Begriff der Weiblichkeit gegeben, der weit genug ist, um alle wesentlichen Seiten der weiblichen Bestimmung zu umfassen und der doch bestimmt genug ist, um für das Ganze der Mädchenerziehung eine ausreichende Grundlage darzubieten, sondern es ruht auch diese ethische und pädagogische Auffassung der weiblichen Bestimmung auf einer solchen Würdigung der Geschlechtsdifferenz, welche eben so sehr die Identität der persönlichen Gleichberechtigung, als die natürlichen Unterschiede der Begabung zur Geltung bringt. Allen

diesen Forderungen muß das richtige Princip der weiblichen Bildung entsprechen. Wenn daher F. H. Chr. Schwarz („Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung") die Mütterlichkeit zum Princip der Mädchenerziehung gemacht hat, so ist, falls dabei an die Pflichten einer wirklichen Mutter gedacht werden soll, diese Grundlage offenbar zu eng, weil die Mutterliebe zwar die tiefste, wunderbarste und herrlichste Offenbarung des weiblichen Lebens ist, aber nicht die einzige; zu unbestimmt ist sie aber, falls die Mütterlichkeit in jener Allgemeinheit der Anlage und des Begriffes gedacht wird, in welcher sie sich als hülfreiches Dienen durch das ganze Wesen der Weiblichkeit hindurch zieht. Eben so leidet die Grundansicht A. Monods in seinen vorerwähnten Reden, die zu dem Besten gehören, was in neuerer Zeit über diesen Gegenstand geschrieben ist, an dem Mangel einer abstracten und darum unbestimmten Allgemeinheit. Er sieht die Aufgabe des Weibes darin, daß es „Liebe in Demuth" üben soll. Aber soll das der Mann nicht? Gewiß soll er es, aber in der eigenthümlichen Lebensform des männlichen Daseins. Nach bloßen Kategorien der Moral läßt sich die Aufgabe der Geschlechter nicht bestimmen, es muß immer der Factor der natürlichen Lebensform hinzugenommen werden, wenn der ethische Unterschied zur vollen Klarheit gebracht werden soll. Auch dem Manne ist kein höheres Gebot gegeben, als das „der Liebe in der Demuth," aber es sind andere Formen und Bedingungen, an welche sich für ihn die Erfüllung dieses Gebotes knüpft, als diejenigen, an welche das Weib gebunden ist. Alle diese Bedingungen weisen, wie gezeigt worden ist, das Weib in die heilige Stille des Hauses und wird nur das Haus in der tiefen und universalen Bedeutung, die es für die Menschheit hat, wird es zugleich in der ganzen ethischen Fülle und Innigkeit, welche das Christenthum dem Familienleben verliehen hat, aufgefaßt, so dürfte schwerlich ein präciserer und umfassenderer Ausdruck für das Ganze der Mädchenerziehung gefunden werden, als dieser, daß das Mädchen für das Haus gebildet werden solle. (Vgl. Palmer, Ev. Päd. 3. Aufl. S. 446.)

Von hier aus ergiebt sich sofort die Unrichtigkeit gewißer Bestrebungen und Ansichten auf diesem Gebiete, welche in ihrer Gesammtheit das Eigenthümliche haben, daß sie die weibliche Begabung überschätzen, indem sie entweder den Unterschied der Geschlechter in einer solchen Weise unnatürlich spannen, daß, im Gegensatz gegen die antike Anschauung, das Weib als die vollkommenere und reinere Erscheinung der Menschlichkeit angesehen wird, oder indem sie den Unterschied der Geschlechter auf die äußerliche Sphäre des Geschlechtslebens beschränken, jede andere Verschiedenheit leugnen und darum auch die sittlichen Schranken, in welche das weibliche Leben nach dem Zeugnis der Geschichte überall gestellt ist, nur durch die Macht des Irrthums in der Welt erklärlich finden. Beide Ansichten gehören dem modernen Geistesleben an, doch ist in Beziehung auf ihren ethischen Charakter ein wesentlicher Unterschied zwischen ihnen. Jene Idealisirung des Weibes, die namentlich in der von H. v. Veldekin eingeführten Minnepoesie ihren Ausdruck gefunden hat, stellt sich als eine excentrische Auffassung jener Idealität dar, welche die christliche Weltanschauung, wie über das ganze Leben, so besonders über das Wesen der Weiblichkeit ausgegossen hatte. Der Frauencultus des Mittelalters steht, wie oft gezeigt worden ist, in innigster Beziehung zum Mariencultus. Wenn nun auch die Geschichte überall, wo eine solche Ueberschätzung des Weibes stattgefunden, die innere Unnatur dieser Richtung deutlich genug offenbart hat, indem sie als die Kehrseite dieser hyperidealen Frauenverehrung die crasse Sinnlichkeit gezeigt hat, welche ein Reich der freien Liebe und eine souveraine Herrschaft der Frauen aufrichten möchte, um jedes anderen sittlichen Zwanges ledig zu werden, so darf doch nicht verkannt werden, daß dieser überschwängliche Idealismus noch immer eine Wurzel in der Idee hat und eine, wenn auch irrthümliche, Beziehung zur Wahrheit in sich trägt. Es war doch eben das Geheimnisvolle, Ahnungsreiche und Unaussprechliche, das Herzgewinnende, Liebeathmende und an das Göttliche allzeit Erinnernde in dem Wesen des reinen, edlen Weibes, was germanische Innigkeit von jeher empfun-

den und nun im Lichte des Glaubens unendlich schöner wiedererkannt hatte, was jenen abstracten Frauendienst hervorrief. Und so war es ja auch eine tiefere sittliche Anschauung vom weiblichen Leben, welche unsern Schiller bewog, die vollkommenere Erscheinung des Menschen in der weiblichen Natur zu suchen. Gleichwohl muß auch gegen diese Anschauung protestirt werden. Dieser Cultus des Weibes, den auch die zweite classische Periode unserer Literatur gesehen hat und der dann in der romantischen Schule gelegentlich wieder bis zum Marienculthus sich steigerte, ist, wie jeder andere, z. B. der des Mittelalters, von einer poetischen Auffassung des Lebens ausgegangen. Schon dadurch wird er bedenklich, denn wenn die Poesie ihre volle Berechtigung innerhalb gewißer Grenzen hat, so darf sie doch nicht die leitenden Normen für das Leben aufstellen wollen, aber noch bedenklicher wird er dadurch, daß die ganze Zeit, welcher dieser neue Cultus der Frauen angehörte, dem Christenthume viel ferner stand als jene Zeit des Minnegesanges. Wäre es nicht eine unumstößliche ethische und religiöse Wahrheit, daß die sittliche Qualität des Menschengeschlechts eine und dieselbe ist, und daß keines der beiden Geschlechter einen absoluten sittlichen Vorzug in Anspruch nehmen darf, wenn nicht die Einheit der Gattung und mit ihr die Wahrheit der Offenbarung geleugnet werden soll, so würde schon die Geschichte selbst den Beweis dafür liefern, wie unberechtigt und verkehrt die Ansicht sei, daß das Weib sittlich höher steht als der Mann. Der hervorragende Einfluß der Frauen bezeichnet nicht die Perioden sittlicher Energie im Leben der Völker, und der überschwenglichen Huldigung der Frauen geht im großen und ganzen immer ein Verlust männlicher Würde und Tüchtigkeit zur Seite. Es gilt auch von den Nationen, was von den Einzelnen gilt, daß dort die besten Frauen sind, wo von ihnen am wenigsten die Rede ist. Man kann jene Achtung vor dem Weibe, welche durch die christliche Welt geht, durchaus würdigen und als einen der erfreulichsten Züge moderner Cultur betrachten, aber man wird sich die unzähligen Verirrungen in Lüge und Schein, in Eitelkeit und Oberflächlichkeit, in Sinnlichkeit und Roheit, die sich daran angeschlossen haben, nicht verbergen dürfen. Auf die volle Wahrheit der Sache zu dringen, thut um so mehr noth, als sich bereits eine stille Tradition von dem höhern sittlichen Werthe des Weibes aus jenen poetischen Erscheinungen des Frauencultus gebildet hat. Achtet man auf die Zeichen der Zeit, so ist es nicht schwer zu bemerken, wie tief dieser Gedanke in vielen Frauen wurzelt. Ein seltsames, nicht ohne Geist geschriebenes Büchlein von weiblicher Hand: „Verheißung und Erfüllung" (Leipzig bei Hartmann 1853) hat gezeigt, daß diese anspruchsvolle Selbstanschauung auch in deutschen Frauengemüthern schon bis zu einer gewißen Theorie ausgebildet worden ist. Mit solchen Theorien hängt dann auch die von Riehl bezeichnete Erscheinung der „Ueberweiblichkeit" zusammen, denn wenn einmal feststeht, daß die weibliche Natur als solche die übergeordnete und höherstehende ist, so folgt von selbst, daß sie vor allen Dingen in ihrer Besonderheit gepflegt und daß die Weiblichkeit über die Menschlichkeit gesetzt werden muß, denn das wahrhaft Menschliche ist dann eben das Weibliche. Wenn indessen von allen solchen Ueberschwänglichkeiten immer gehofft werden kann, daß das gesunde Leben des Volkes sie auf das rechte Maß der edlen Hochachtung vor der Würde des Weibes zurückführen werde, so ist dagegen jene andre Ansicht, welche den Unterschied des Geschlechtscharakters auf die bloße Sphäre des eigentlichen Geschlechtslebens beschränken und im übrigen das Weib völlig dem Manne gleichstellen will, als eine durchaus gefährliche zu bezeichnen. Es wird an diesem Orte überflüssig sein, gegen die sogenannte Emancipation der Frauen ein Wort zu verlieren. Was unserer Zeit an einigen Beispielen emancipirter Frauen zu sehen und zu lernen verstattet war, das hat deutlich genug die ganze sittliche Roheit, aus welcher solche Bestrebungen stammen, aufgedeckt und denselben zugleich den Stempel der Lächerlichkeit so gründlich aufgedrückt, daß diese Form derselben fürs erste als abgethan erachtet werden darf. Aber nicht die crassen Irrthümer sind überhaupt die gefährlichen, sondern die abgeschwächten, die halben. Von solcher Art sind die von Rob. König („Ueber weibliche Erziehung von Hanna

Moore" ꝛc.) mit Recht getadelten Vorschläge, die von Julie Burow und sogar von der Verfasserin der „Perle der Tage", Barbara H. Farquhar, dahin gemacht worden sind, daß (J. Burow) man die unverheiratheten Damen zu Uhrmachern, Graveurs, Wundärzten ꝛc. bilden und (Farquhar) den Frauen als Hüterinnen des Familienwohles eine gründliche Kenntnis der Arzneiwissenschaft ins Leben mitgeben solle. In allen solchen wohlgemeinten, aber unreifen Vorschlägen steckt doch eben das Princip der Emancipationsidee, in dieser aber die Entfremdung des Weibes von seiner Bestimmung und die Entsittlichung des ganzen Lebens. Denn der eigentliche Grundirrthum der Emancipationsidee besteht darin, daß der Unterschied der Geschlechter nur als ein leiblicher gefaßt und der geistige Unterschied ganz geleugnet wird. Hiemit ist aber dem natürlichen Unterschiede seine ideale Bedeutung genommen und das ganze Verhältnis der Geschlechter der freien geistigen und also der sittlichen Sphäre entzogen. Wenn die Ausübung gewißer Gewerbe bloß darum dem Weibe zugänglich gemacht werden dürfte, weil sie der schwächeren leiblichen Organisation desselben entsprechen, so würden sich sehr viele Aemter und Geschäfte nachweisen lassen, die füglich von Mädchen und Frauen könnten versorgt werden, und in der Wirklichkeit geschieht dies auch, öffentlich und im geheimen gar nicht so selten. In Frankreich wird in unzähligen Fällen die eigentliche Buchführung kaufmännischer Geschäfte von Frauen besorgt, in England sind umfassende Versuche mit Glück gemacht worden, gewiße Berufsthätigkeiten der Männer durch weibliche Kräfte ausführen zu lassen, und in Deutschland ist wenigstens beim Telegraphendienst unlängst damit bereits begonnen worden. Es hat überhaupt wohl niemals daran gezweifelt werden können, daß es den Frauen durchaus nicht versagt sei, an den männlichen Berufsthätigkeiten gelegentlich einen selbstthätigen Antheil zu nehmen. Wittwen gerathen oft genug in eine Lage, welche sie gradezu zwingt, sich vorübergehend oder auf längere Zeit solchen Thätigkeiten zu unterziehen, und die weibliche Thronfolge, wo sie besteht, hat nicht immer das schlechtere Regiment hervorgerufen. Aber zwischen diesen Ausnahmezuständen und zwischen einem solchen Zustande, in welchem die gleiche Betheiligung beider Geschlechter an den öffentlichen Thätigkeiten zur Regel gemacht werden sollte, besteht ein tiefer sittlicher Unterschied. Jene Fälle sprechen die immer wieder einzuschärfende Wahrheit aus, daß in letzter Instanz alle Geschlechtsdifferenz durch die allgemein menschliche Anlage überwunden werde, aber wo diese Differenz beharrlich und principiell ignorirt würde, da müßte die Verachtung und Herabwürdigung des Weibes das nothwendige Resultat einer so abstracten Lebensansicht sein, wie Lazarus (a. a. O. S. 34. 59) von seinem Standpuncte aus wahr und treffend gezeigt hat. Das humane Interesse an dem weiblichen Leben culminirt in der Forderung, daß dasselbe in seiner Besonderheit, also in seiner Bestimmung für das Haus geschützt, aber diese Bestimmung selbst in ihrer unendlichen Bedeutung für die Entwicklung der Menschheit anerkannt werde. Dieser Forderung scheint zwar zu widersprechen, daß gerade das Christenthum zuerst es war, welches dem weiblichen Elemente in der Gemeinde, also doch immer in der Sphäre der Oeffentlichkeit, einen Beruf durch das Diakonissenamt aufschloß. Gestützt auf diese Erscheinungen der ersten Kirche hat man in unsern Tagen vielfach dem Weibe eine den kirchlichen Zwecken dienende Thätigkeit für das Allgemeine zu seinem besondern Lebensberufe gemacht und die Sache nicht selten so dargestellt, als ob eben die Kranken- und Armenpflege an sich eine weibliche Pflicht sei, der darum durch Frauenvereine, Jungfrauenvereine, Nähvereine, Erziehungsvereine ꝛc. im allgemeinen, durch Besuche der Armen und Kranken, durch seelsorgerische Gespräche mit ihnen, durch Vorlesen aus der heiligen Schrift (Bibelfrauen in England) ꝛc. im besondern entsprochen werden müße. Wie viel segensreiches durch solche Bemühungen gewirkt worden ist, bedarf keiner Erwähnung. Aber es kann der Misbrauch und die Unklarheit, die auch auf diesem Gebiete sich kundgeben, nicht übersehen werden. Wir haben Frauen gesehen, welche durch aufopfernde Thätigkeit dieser Art einen gewißen Ruhm erworben und ihre Zeit in den Hütten der Armen, in Gefängnissen und Kran-

kenstuben zugebracht haben, während sie das eigene Haus voll Kinder hatten, die ihres mütterlichen Beistandes entbehrten. Eine solche Verletzung der nächsten Pflicht muß sittlich als ein viel größerer Schaden erachtet werden, als alles Elend, was dadurch beseitigt wird. Ueberhaupt aber enthält jenes Diakonissenamt der Urkirche nicht nur keinen Widerspruch gegen das Princip der Häuslichkeit des Weibes, sondern gerade die vollste Bestätigung desselben, denn die Pflicht der Diakonissen war eben die, das Haus, wo es fehlte, oder wo es die rechte Energie nicht entfaltete, zu ersetzen. Und ein Weiteres wird die weibliche Thätigkeit niemals anstreben dürfen und können. Ja es ist im Rückblick auf jene Zustände der Urkirche sehr die Frage, ob das Princip der Frauenvereine für Zwecke dieser Art überhaupt ein zulässiges ist. Solche Vereine, wenn sie, wie es zuweilen geschieht, eine Art von Selbständigkeit in Anspruch nehmen, gerathen sofort in mancherlei Widersprüche mit dem Leben und entfalten dann auch leicht die mancherlei sittlichen Gebrechen, welche alle ungesunden Lebensformen begleiten. Ohne männliche Leitung und ohne geordnete Beziehung zu den bürgerlichen und kirchlichen Gemeindeämtern bleibt ihr Wirken doch immer mehr oder weniger ein zufälliges und führt die Mädchen und Frauen, die daran Theil nehmen, leicht zu einer ganz unrichtigen Auffassung ihrer Lebensstellung. Ueberhaupt dürfen wir diese Uebergangsformen, welche eine Zeit, die nach der Organisation der Gemeinde strebt, sich geschaffen hat, nicht überschätzen und in ihnen nicht die gültigen Normen der Zukunft suchen. In den organisirten und von dem christlichen Geiste belebten Gemeinden werden sich sofort diese Strebungen in die rechte Bahn lenken. Die Privatwohlthätigkeit wird dann in organische Beziehung zur öffentlichen Wohlthätigkeit der Gemeinde treten, und die letztere wird, wie ja auch dazu schon der Anfang gemacht worden, die nöthigen Organe für ihre Thätigkeit sich heranbilden und in ihren Dienst nehmen. Dann werden auch die weiblichen Kräfte nicht entbehrt werden können, aber dieser Gemeindedienst der Frauen wird immer nur darauf gerichtet sein können, im Auftrage der Gemeinde den Segen der christlichen Häuslichkeit an diejenigen zu bringen, welche denselben entbehren. Und diese Bedeutung soll eben jedes Berufsgeschäft, welchem ein Frauenzimmer sich widmet, haben; es soll in nächster Beziehung zu dem weiblichen Berufe überhaupt stehen. Alle Vorbereitung auf solche besondere Berufsthätigkeit kann demgemäß, wie Betty Gleim (Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts S. 106) schon vor länger als fünfzig Jahren mit Nachdruck hervorgehoben hat, nur darin bestehen, daß das Mädchen irgend eine Seite des allgemeinen weiblichen Berufes zur Virtuosität ausbilde. Die weiblichen Berufsarten, welche diese Schriftstellerin danach als möglich und zulässig erachtet, sind folgende: der Beruf der Erzieherin, Lehrerin, Kinderwärterin, Krankenwärterin, Hebamme und Haushälterin und alle diese Thätigkeiten können ebenso wohl in Privathäusern als in öffentlichen Erziehungs- und Wohlthätigkeits-Anstalten geübt werden. Es ließe sich die Zahl dieser Berufsarten wohl noch vermehren, und namentlich die Lebensstellung der eigentlichen Gesellschafterin in würdigerer Weise auffassen, als dies größtentheils geschieht. Auch dagegen, daß weibliche Personen als Verkäuferinnen in geschlossenen Kaufläden fungiren, läßt sich nichts erhebliches einwenden, aber unsittlich und daher an manchen Orten polizeilich mit Recht verboten ist die Bedienung der Gäste in großstädtischen oder feineren Bierlocalen, Conditoreien, Weinstuben 2c. durch Mädchen, nicht darum, weil die Bedienung selbst etwas herabwürdigendes wäre, diese ist z. B. in dem schlichten Gasthause recht eigentlich die Sache der Magd, sondern darum, weil die Bedienung in jenen Localen nur ein Prätext ist, um Gäste anzulocken. Auch wo es nicht gerade Gemeinheit ist, welche zu dieser Lüge greift, bleibt es unzart, ein weibliches Wesen, welches Bildung in Anspruch nimmt, zum geringfügigen Magddienste herabgewürdigt und der mannigfachsten Berührung mit fremden und oft ungezügelten Männern ausgesetzt zu sehen. Der höhere Anstand dieser Häuser charakterisirt sich daher immer durch männ-

liche Bedienung. Ueber die Befähigung des Weibes zur Privatlehrerin ist niemals gestritten worden, desto mehr über die zur öffentlichen Lehrthätigkeit. Die Gegenwart urtheilt im allgemeinen günstiger darüber, als dies früher geschah. An der intellectuellen Befähigung wird niemand zweifeln wollen, aber die sittliche und physische unterliegt manchem Bedenken, namentlich da, wo sehr gefüllte Classen eine Kraftanstrengung fordern, welche der Weiblichkeit leicht Eintrag thun und die Gesundheit untergraben kann. Jedenfalls wird in der Mädchenschule das weibliche Element des erziehenden Einflusses nicht entbehrt werden können, und da die Ueberfüllung der Classen, besonders in der Mädchenschule, an sich schon ein Fehler ist, so kann aus derselben auch über die Tauglichkeit der Lehrerinnen kein entscheidender Schluß gezogen werden. Immerhin bleibt auch die öffentliche Lehrerin ihrem weiblichen Berufe noch treu, denn die Oeffentlichkeit einer Schule besteht nur darin, daß diese aus öffentlichen Mitteln erhalten wird, nicht darin, daß die Thätigkeit der Schule eine öffentliche wäre und nur solche Berufsarten, die ein wirkliches Hinaustreten in die Sphäre der Oeffentlichkeit in sich schließen, widerstreben der Weiblichkeit.

Es wird, nachdem das Princip der weiblichen Erziehung so ausführlich dargestellt worden, nur noch weniger ergänzender Andeutungen über die praktische Ausführung der Aufgabe bedürfen, da die wesentlichsten Beziehungen, auf welche es ankommen dürfte, bereits in Obigem ihre Erledigung gefunden haben. Zunächst drängt sich die Frage auf, wo in der Erziehung der Mädchen mit der Berücksichtigung des Geschlechtscharakters der Anfang gemacht werden solle. Die Frage ist derjenigen verwandt, ob und in welcher Weise sich der Unterricht der Mädchen von dem der Knaben unterscheidet. Die extremen Ansichten werden sich an die im Obigen charakterisirte Verkennung oder Uebertreibung der Geschlechtsdifferenz anschließen. Werden beide Momente, das der Uebereinstimmung und das der Verschiedenheit der Geschlechter recht erwogen, so wird daraus in Erziehung und Unterricht ein solches Verfahren hervorgehen, welches die höchsten und allgemeinsten Zwecke der menschlichen Bestimmung unverwandt im Auge behält, dieselben jedoch immer wieder in Beziehung setzt zu der durch das Geschlecht gegebenen Form, in der sie von dem Individuum sollen erstrebt werden. Es wird daher in der Erziehung wie in dem Unterrichte viele Puncte geben, an denen überhaupt kein Unterschied in der Behandlung des Knaben und Mädchens hervortritt, aber es wird keinen Punct geben, an welchem sich dieser Unterschied nicht gelegentlich mit größter Entschiedenheit als ein nothwendig zu beachtender geltend machen könnte; aus jenem folgt nicht, daß eine verschiedene Behandlung überhaupt nicht vernünftig sei, aus diesem nicht, daß sie in jedem Augenblicke eintreten müße. Dem sittlichen und pädagogischen Takte des Erziehers und Lehrers ist auch hier ein weites Feld einzuräumen. Aber wenn es natürlich ist, daß die Berücksichtigung des Geschlechts in dem Maße zunehmen muß, in welchem das Individuum der eigentlichen Geschlechtsdifferenz entgegenreift, so entsteht die Frage, ob es nicht eine Zeit giebt, in welcher, weil in ihr der Geschlechtscharakter noch gar nicht ausgesprochen ist, auch die pädagogische Behandlung der Mädchen und Knaben vollkommen zusammenfalle. Wir pflegen die Altersstufe der Kindheit als eine solche Zeit der geschlechtlichen Indifferenz zu bezeichnen, und es haben daher viele (z. B. Rousseau) die Ansicht aufgestellt, daß in dieser Zeit (etwa bis zum 7. Jahre) ein Unterschied in der Behandlung der Mädchen nicht eintreten dürfe. Fenelon ist anderer Meinung, denn er fordert die Rücksicht auf die besondern Zwecke der Mädchenerziehung schon im zartesten Kindesalter. Und er hat Recht. Wenn von einer Indifferenz des Geschlechtes im Kindesalter geredet wird, so wird offenbar an die Indifferenz für das Bewußtsein des Kindes selbst gedacht, aber es soll damit nicht gesagt werden, daß das neugeborne Kind weder ein Knabe noch ein Mädchen sei. Im gesunden Gefühle für die schon in jenem ersten Lebensalter gesetzte geschlechtliche Individualität und also für die Nothwendigkeit ihrer pädagogischen Berücksichtigung unterscheidet das Volk auch in jener Zeit schon das Mäd-

chen durch die Kleidung vom Knaben. Versuche, die gemacht worden sind, diesen Unterschied durch übereinstimmende Kleidung zu verbergen, haben sehr widerwärtige Resultate gezeigt. Das Mädchen ist schon von seiner Geburt an als solches theils durch den zarteren und leichter verletzbaren Organismus, theils durch frühzeitig sich kundgebende Neigung und Gemüthsart, ein anderes als der Knabe, und die Berücksichtigung seiner weiblichen Eigenthümlichkeit vom ersten Augenblicke seines Lebens an eine Pflicht der Eltern. Diese Pflicht würde um so dringender werden, wenn die Bemerkung, welche Madame Necker de Saussure in der Vorrede zu ihrem Werke L'éducation progressive ou Etude du cours de la vie macht, daß diejenigen Anlagen, welche über die Bildung des Charakters entscheiden, in dem Individuum auch zuerst hervortreten, sich durch weitere Beobachtungen bewähren sollte; denn wie wesentlich gerade für das Weib die richtige Entwicklung des Charakters von vorn herein ist, das ist im ersten Theile dieses Artikels näher begründet worden. Freilich ist die specielle Darstellung dessen, wie diese erziehliche Berücksichtigung der weiblichen Individualität in jener frühesten Lebensperiode im einzelnen sich gestalten solle, darum besonders schwierig, weil gerade dieser Periode das psychologisch-pädagogische Interesse im ganzen noch viel zu wenig zugewandt worden ist. Mehr als die von Schleiermacher aufgestellte Regel, daß bei der Erziehung der männlichen Jugend die kühne, bei der der weiblichen die vorsichtige Maxime den Erzieher leiten solle, wird sich im allgemeinen schwerlich sagen lassen; doch fehlt es durchaus nicht ganz an speciellen Zügen aus der Entwicklungsgeschichte des Kindes, welche diese allgemeine Regel durch belehrende Beispiele und Winke praktisch machen. Namentlich hat Madame Necker de Saussure in ihrem oben genannten Werke — und es bildet dies einen der größten Vorzüge dieses Buches, weil gerade an diesem Puncte die weibliche Erfahrung so wichtig ist, — in Capitel 2 (Geburt und die ersten Monate), 3 (Anlagen, die im ersten Jahre cultivirt werden müßen), 4 (Anfang des zweiten Jahres) und 5 (weitere Folgerungen) eine Reihe der feinsten und treffendsten Bemerkungen über die erziehliche Behandlung dieser Zeit gegeben. Was hier erwähnt wird, bezieht sich zwar auf das Kind überhaupt, aber es lassen sich manche Vorschriften für die Berücksichtigung der weiblichen Natur daraus sehr wohl ableiten. Wenn die Verfasserin z. B., nachdem sie in Capit. 2 das allmählige Hervortreten der psychischen Erscheinungen beschrieben und namentlich das frühe Aufdämmern des Bewußtseins durch den Umstand bewiesen hat, daß das Kind, sobald auf sein Schreien einigemal Befriedigung des zu Grunde liegenden Begehrens eingetreten sei, diesem Schreien sehr bald einen imperativen Charakter gebe, daran die wichtigen Folgerungen knüpft, daß Leidenschaft nicht durch Leidenschaft, sondern durch eine feste und ruhige Behandlung zu überwinden sei, und daß der kindlichen Unstetigkeit nicht durch Darbietung von zu vielen und zu verschiedenartigen sinnlichen Eindrücken Vorschub gethan werden dürfe (vgl. d. Art. Erste Kindheit S. 950 ff.); wenn dann weiter von ihr gefordert wird, daß Beruhigung der aufdämmernden Leidenschaft und Abwendung der dieselben hervorrufenden Anläße zu den heiligsten Pflichten gegen das Kind gehöre, daß man den Kindern jene stille Heiterkeit erhalten soll, zu welcher sie so viele Neigung haben, daß man sie mehr mit Sachen als mit Personen beschäftigen soll: so sind dies goldene Regeln, deren Berücksichtigung zwar jedem Kinde heilsam werden muß, die aber dem weiblichen Geschlechte gegenüber mit besonderer Strenge und Gewissenhaftigkeit festgehalten werden sollten, weil demselben alle Leidenschaftlichkeit des Wesens überhaupt ferner bleiben soll, als dem männlichen. Zu den wichtigsten Beförderungsmitteln dieser Gemüthsruhe gehört eine feste Lebensordnung, welche allen Functionen des kindlichen Daseins gegeben werden muß, und von der bei dem weiblichen Geschlechte um so weniger abgewichen werden darf, je mehr alle Befriedigung und alle Wirksamkeit desselben dereinst in der Gewöhnung an eine solche Lebensordnung und in der gewissenhaften Aufrechterhaltung derselben aufgehen soll. Gegen den Anfang des zweiten Jahres, wo die spielende Thätigkeit des Kindes beginnt, ist es von besonderer

Wichtigkeit, das kleine Mädchen daran zu gewöhnen, daß es für sich allein spiele. Man reiche ihm die nöthigen ungefährlichen Beschäftigungsmittel, und zwar jeden Tag ziemlich dieselben wieder, und überlasse es an einem sichern Ort, womöglich in die Mitte eines größeren Zimmers gesetzt, sich selbst. Kann man aus der Nähe das Kind beaufsichtigen, so ist es schon jetzt rathsam, es öfters im Zimmer allein zu lassen. Ein so gewöhntes Kind wird sehr bald mehrere Stunden hinter einander in ungetrübter Heiterkeit fortspielen, und wird diese Gewohnheit der stillen Selbstbeschäftigung nicht durch spätere Fehler der Erziehung wieder zerstört, so ist der Grund zu vielem guten gelegt. Das unabläßige Schwatzen mit den Kindern, das stete Umhertragen derselben, die heftigen Bewegungen, zu denen die Kinder nur zu oft veranlaßt werden, sind nicht nur der körperlichen Entwicklung schädlich, sie versetzen auch das Gemüth in eine Aufregung, die nur zu bald eine habituelle wird. So viel ist gewiß, daß wenn nicht jene wichtige Periode der ersten Kindheit, in welcher die Macht des instinctiven und sympathischen Triebes den Absichten der Erziehung so willig entgegenkommt, dazu benutzt wird, die Neigung zum Gehorsam und die Gewöhnung an eine feste Lebensordnung zu begründen, der weiteren Entwicklung ein Fundament geraubt wird, das schwerlich auf andere Weise ganz zu ersetzen ist. Auch die Art, wie wir den Kindern in jenen ersten Jahren unsere Liebe beweisen, sollte, namentlich dem weiblichen Geschlechte gegenüber, eine vorsichtigere sein, als sie es gewöhnlich ist. Eigentliche Liebkosungen sollten weder häufig noch allzu lebhaft geschehen, und sollten nur den nächsten Verwandten gestattet sein. Werden die Kinder mit äußerlichen Liebkosungen abgespeist, so werden sie selbst sehr bald mit dergleichen auch uns abspeisen, beherrscht aber eine übertriebene Zärtlichkeit den Umgang mit ihnen, so wird Weichlichkeit und Sentimentalität in ihr Herz gepflanzt; in beiden Fällen wird ihnen das Wesen der Liebe verflacht und verdunkelt. Diese sollte ihnen durch gleichmäßige Freundlichkeit, durch ein thätiges Wohlwollen und durch solche Liebkosungen bewiesen werden, welche alle Schwächlichkeit und Gereiztheit ausschließend, dem Kinde für Zeichen der Zufriedenheit und Billigung gelten können. Das Sprechenlernen der Kinder und insbesondere der kleinen Mädchen sollte von vorn herein gewissenhafter befördert werden, als es so oft geschieht. Das leichtfertige Spiel, welches mit der durch das Wort an den Tag tretenden Seele getrieben wird, indem man sprachliche Unrichtigkeiten übersieht oder wohl begünstigt, und dem inhaltlosen Geschwätz eine Aufmerksamkeit schenkt, die es nicht verdient, rächt sich gerade bei dem Mädchen nur zu oft durch die Unfähigkeit, sich sprachliche Correctheit anzueignen und der losen Zunge sittliche Schranken zu setzen. Kinder sprechen viel mit sich selbst und mit den Dingen und Personen ihrer Umgebung, theils weil sie sich der erlangten Fertigkeit erfreuen, theils weil ihre Phantasie alles um sie her belebt; es ist daher wichtig, daß diesem leichten Gezwitscher keine größere Bedeutung beigelegt werde, als es hat. Der Knabe und der Jüngling lernt die Schwere und die Schärfe des Wortes durch tausendfältige Uebung und Betrachtung, der Mann durch das Leben kennen; das Mädchen aber, dessen Rede nicht so geschult wird und darum unreflectirter und leichter dahinfließt, muß um so mehr schon als Kind in sprachliche Zucht genommen und gegen jede Frivolität im Misbrauch der Sprache gehütet werden. Die vorsichtigere Maxime in der Behandlung des weiblichen Geschlechts wird eben in dieser Zeit nach allen Richtungen hin sich in der größeren Sorgfalt und in der besonderen Gewissenhaftigkeit kundgeben, mit welcher alle Pflichten gegen das Kind überhaupt ins Auge gefaßt werden. Auch in der nächsten Periode, welche die Entwicklung des Bewußtseins enthält, wird es sich größtentheils noch eben so verhalten. Hier ist die Wirkung auf das Gewissen und die Belebung dieses ethischen Factors durch die Elemente der religiösen und sittlichen Bildung die wesentliche Aufgabe. Die Grundlage für alle auf die Lösung derselben gerichtete Thätigkeit ist die Frömmigkeit der Eltern, insbesondere der Mutter, die dem Mädchen in allen Stücken und zu jeder Zeit so nahe steht. Das erwachende Bewußt-

sein muß die religiöse Uebung als feste Lebensordnung schon vorfinden. Das Gebet der Mutter für das Kind wird so allmählig zu einem Gebete mit dem Kinde, denn da das menschliche Herz, also auch das kindliche, seinem Wesen nach religiös ist, so entfaltet sich in demselben überall, wo es in die Substanz des religiösen Lebens eingetaucht wird, ein gefühlsmäßiges Verständnis für dasselbe. Verhält es sich doch eben so mit den Gefühlen des Kindes gegen die Eltern. Lange ehe das Kind darüber zu reflectiren vermag, was Vater und Mutter ihm sind, blickt es schon mit Liebe und Dank, Anhänglichkeit und Vertrauen auf dieselben hin. So soll sich auch das religiöse Gefühl entfalten; es soll mit der ganzen Natur des Kindes schon zusammenwachsen, ehe dieses noch von dem Wesen Gottes die ersten Begriffe erlangt hat. Wenn dies für alle Kinder gilt, so gewinnt es nach dem, was oben über die religiöse Erziehung der Mädchen gesagt worden, für diese eine noch höhere Bedeutung. An der Hand des Glaubens soll das Mädchen von Anfang an, wo die Pforten des Bewußtseins sich ihm öffnen, ins Leben geführt, an der Hand des Glaubens soll es durch dasselbe geführt werden. Identisch mit diesen ersten religiösen Einwirkungen ist die Erweckung des Gewissens und von der Energie desselben ist jede Art sittlicher Entwicklung abhängig. Das Wesen des Gewissens ist das Gefühl einer höchsten, letzten, absoluten Auctorität. Aber in den Kindern ist das Gewissen, ebenso wie die Vernunft, zunächst nur als Anlage vorhanden und entbehrt der für den sittlichen Menschen nöthigen Energie noch völlig. Darum sind Vater und Mutter sein Gewissen und ihnen kommt es zu, an sich selbst und an dem Kinde jene Energie des Gewissens zu offenbaren. Je mehr die Eltern dies thun, desto mehr werden sie dem Kinde zunächst selbst die absolute Auctorität sein, weil ihre Forderungen mit dem zusammenfallen, was in dunkler Tiefe das eigene Gewissen dem Kinde sagt, und je gewissenhafter Eltern sich zu Werkzeugen des göttlichen Willens machen, desto größer wird die Ehrfurcht des Kindes vor ihnen dann auch bleiben. Aus dieser Betrachtung ergeben sich als die ersten und nothwendigsten sittlichen Forderungen an das Kind: die der Wahrheit und des Gehorsams, jene, um die Uebereinstimmung des Kindes mit seinem Gewissen, diese, um die Unterwerfung seines Willens unter die absolute Auctorität hervorzurufen. Da, wo das Selbstbewußtsein sich entfaltet, beginnt die eigentlich sittliche Erziehung im Unterschiede von der sittlichen Gewöhnung. Schon in dieser ersten Periode bis zum sechsten Lebensjahre müßen die häuslichen Tugenden, welche das Weib dereinst schmücken sollen, begründet und geübt werden. Die feste Lebensordnung des Hauses und das Spiel müßen auf gleiche Weise dazu benutzt werden, diese Tugenden anzubauen. Wesentlich für das Gelingen dieser Absicht ist, daß die Mutter selbst zugleich mit dem früh erwachten Kinde aufstehe und es des Abends selbst zur rechten Zeit zu Bette bringe. An diese ersten und letzten Tagesstunden knüpfen sich so viele Gelegenheiten, an Ordnung und Reinlichkeit zu gewöhnen und auf das Gemüth zu wirken, daß eine rechtschaffene Mutter sich dieselben nicht entgehen lassen darf. Das Ankleiden sollte, wo es irgend möglich ist, so lange von der Mutter besorgt und später beaufsichtigt werden, bis das kleine Mädchen damit allein fertig zu werden gelernt hat. In den Kleidern wie in den Spielsachen muß darauf gesehen werden, daß das kleine Mädchen seine Sachen sauber und rein halte, und daß es dieselben nach dem Gebrauche stets selbst wieder an ihren bestimmten Platz trage. Schon vor dem sechsten Jahre kann dieses der Mutter kleine Hülfleistungen thun, kann etwas bestellen, holen, forttragen, ordnen oder suchen. Die Kinder thun dergleichen überhaupt gern, und fühlen sich beglückt, wenn es ihnen gelingt, solche Aufträge zur Zufriedenheit auszuführen, besonders äußert sich die weibliche Natur oft schon früh in auffallender Weise durch feine Beobachtung dessen, was die Mutter thut, und durch geschäftigen Eifer, es nachzuthun. Im Umgange mit kleineren Geschwistern, oder mit der Puppe, ist das kleine Mädchen von 4—6 Jahren oft schon das kleine Hausmütterchen, welches alle Hände voll zu thun hat, um allen Bedürfnissen zu entsprechen. Die verständige Mutter wird

diesen edlen Trieb nicht früh genug wecken und auf das Nützliche leiten können; sie hüte sich aber, mit der Anerkennung erworbener Geschicklichkeiten zu freigebig zu sein. Den schönsten Lohn muß das Kind in dem Bewußtsein finden, daß es etwas gethan habe, womit die Mutter oder der Vater zufrieden war, oder was irgend jemand nützlich gewesen ist. Auch ist schon hier der lauten Geschäftigkeit vorzubeugen, welche anspruchsvoll hervortritt und sich bemerklich machen will. Für die Entwicklung jener Bescheidenheit, die dem Weibe so wohl ansteht und so nöthig ist, kann das ganze Leben des Hauses in tausendfältiger Art mitwirken. Was oben von der Zärtlichkeit gesagt wurde, gilt auch von der Beachtung, welche man dem kleinen Mädchen zutheilwerden läßt. Sie darf nur den Charakter der Billigung oder Misbilligung tragen und nur so weit dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden, als nöthig ist, es zum Rechten zu ermuntern und vom Unrechten abzuleiten. Ueberschreitet sie diese Grenze, so werden die Kinder, und vornehmlich kleine Mädchen, sich bald als den Mittelpunct der Gesellschaft ansehen und der Anspruch persönlicher Berücksichtigung wird sich in unleidlicher Weise steigern. Fenelon erzählt von einem kleinen Mädchen, welches, so oft die Eltern etwas im geheimen besprachen, der Meinung war, es werde von ihm gesprochen. Hieher gehört auch die Erscheinung, die oft an Mädchen wargenommen worden ist, daß sie mit ihren Plaudereien die Erwachsenen nur zwingen wollen, sich mit ihnen zu beschäftigen. Allen diesen Regungen des Egoismus geht man am besten aus dem Wege, wenn das kleine Mädchen seinen unbefangenen Spielen so viel wie möglich ungestört überlassen und daran gewöhnt wird, sich unbeachtet zu wissen. Gerade dann können diese Spiele selbst am besten Aufschluß geben über das, was etwa in der Erziehung bisher verfehlt ist. Denn das Mädchen copirt in seinem Leben mit der Puppe und mit andern Kindern noch mehr als der Knabe das reale Leben. Es reflectirt das erziehende Walten der Eltern darin und tractirt die Puppe nach denselben Grundsätzen, nach denen es selbst erzogen wird oder erzogen zu werden glaubt, es straft, wie es selbst gestraft wird, und liebkost, wie es selbst geliebkost wird. Hat man Leidenschaftlichkeit oder Sentimentalität in Gegenwart der Kinder geoffenbart, so wird das Mädchen sofort dieselben Scenen mit der Puppe aufführen, wird sie mit leidenschaftlichem Zorne behandeln, und dann mit Sentimentalität wieder versöhnen. Wichtig ist namentlich die Berücksichtigung des Umganges. Es ist Kindern im allgemeinen nicht gut, nur auf die Gesellschaft der Erwachsenen beschränkt zu werden; sie bekommen dadurch leicht, und dies gilt besonders von dem feiner und rascher als der Knabe beobachtenden Mädchen, etwas altkluges. Der Umgang mit anderen Kindern muß auch dort, wo Geschwister fehlen, dem kleinen Mädchen um so mehr dargeboten werden, als die weibliche Aengstlichkeit durch den Mangel solchen Verkehrs auf gefährliche Weise, leicht bis zur Blödigkeit, gesteigert werden kann. Neben der oben geforderten Gewohnheit stiller Selbstbeschäftigung, welche fortdauernd gepflegt werden muß, dürfen daher auch die Stunden fröhlicher Gemeinschaft mit anderen Kindern nicht fehlen. Ueber die Frage, ob man dem kleinen Mädchen auch Knaben zu Spielgefährten geben solle, ist Verschiedenheit der Meinungen vorhanden. Weibliche Autoren, die den Gegenstand berühren, widerrathen es größtentheils. So fürchtet z. B. Rosa Fischer (Gedanken über weibliche Erziehung, mit einleitenden Worten von C. J. Braniß, S. 33), daß kleine Mädchen, wenn sie zu viel mit Knaben spielen, leicht ungraziös in ihren Bewegungen werden. Dieser Grund ist aber gerade das Bedenklichste an der Sache. Die Grazie, welche wir vom Weibe fordern, muß auf einem sittlichen Boden ruhen, der in der Kinderseele noch nicht gesucht werden kann. Nun giebt es zwar auch eine kindliche Grazie, eine kindliche Leichtigkeit und Anmuth der Bewegung, welche überaus wohlgefällig ist; aber diese ist nicht an die Geschlechtsdifferenz geknüpft, sondern an die Elasticität und Frische der körperlichen Kraft und findet sich daher bei kleinen Knaben öfter als bei kleinen Mädchen. Ist aber die Wildheit gemeint, zu der das kleine Mädchen durch den Umgang mit Knaben verleitet werden könnte, so ist dies gerade einer der Puncte, an welchen die Indifferenz der

Geschlechter berechtigt ist, sich geltend zu machen. Der Gegensatz zwischen knabenhafter Wildheit und mädchenhafter Gesetztheit tritt erst in der nächsten Periode hervor (siehe Altersstufen S. 68); in der eigentlichen Kindheit ist weder der Knabe so wild, noch das Mädchen sich eines anderen Wesens und Berufes so bewußt, daß beide nicht mit einander spielen könnten, ja es gereicht dem Mädchen zu heilsamer Kräftigung, wenn es gelegentlich durch die beweglichere und kräftigere Natur des Knaben zu gleicher Uebung der Glieder angereizt wird. Was von äußerlich angelernter Grazie in diesem Alter dem Mädchen beigebracht werden könnte, wäre gewiß eher verwerflicher als erfreulicher Art, eben weil es nur äußerlich wäre. Die Meinung, daß auf dieser Lebensstufe Knaben und Mädchen in ungehemmter Gemeinschaft mit einander gelassen werden müßen, welche von den meisten Pädagogen getheilt wird, ruht auf tieferen Gründen, namentlich auf dem, daß der Gegensatz der Geschlechter nicht auf unnatürliche Weise gespannt werden dürfe. Vorausgesetzt wird freilich, daß dieser Verkehr nicht einseitig auf Knaben beschränkt sei, worauf in manchen Familien, in denen vielleicht ein Mädchen neben mehreren Knaben steht, wohl geachtet werden muß, und daß ihre Spiele stets überwacht werden. Geschieht dies, so werden sie auf mannigfache Weise pädagogisch fruchtbar werden. Mit Recht hebt Dorothee Valentiner (über Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts, S. 25) die Bekämpfung der Launenhaftigkeit und der Unfreundlichkeit hervor, welche hier und anderwärts bei Mädchen frühzeitig eintreten muß. Alles was an Eigensinn und an selbstisches Festhalten einer der Umgebung feindseligen Stimmung erinnert, sollte dem Mädchen als etwas überaus unrechtes dargestellt, und um jeden Preis sollte verhindert werden, daß das Mädchen in der üblen Laune verharre. Kinder sind im allgemeinen wenig den Anfällen derselben ausgesetzt und solche, die an dauernde Selbstbeschäftigung gewöhnt sind, am wenigsten. Aber in der Gesellschaft mit anderen Kindern zeigt sie sich bald. Von Wichtigkeit ist es, sie in ihren ersten Regungen zu unterdrücken, was bei dem schnellen Wechsel kindlicher Gefühle anfänglich leicht durch einen freundlichen Blick, durch ein ermunterndes Wort oder durch einen Scherz bewirkt wird. Namentlich Mädchen zeigen im Umgange mit andern Kindern oft eine Neigung zur Verstimmtheit, die, wenn ihr nicht gewehrt wird, später in ein unliebenswürdiges Schmollen und in eine unweibliche Art, sich von dem Verkehre mit den Kindern auszuschließen und abzusondern, ausartet. Es ist das zartere Gefühl des weiblichen Wesens, welches leichter von fremden und ungewohnten, auch wohl unangenehmen Eindrücken berührt wird. Aber je gefährlicher für das weibliche Leben die Herrschaft solcher Stimmungen werden kann, desto ernster sollte ihr entgegengetreten werden. Mag schon das kleine Mädchen lernen, sich zu fügen und zu resigniren! Es wird ihm einst zu gute kommen. Ein großer Fehler, den besonders schwache Onkels, Tanten und Großeltern begehen, besteht darin, daß Kinder zu sehr bedauert werden, wenn ihnen irgend eine Freude gestört worden ist. Namentlich dem Mädchen gegenüber sollte man über dergleichen Störungen ruhig hinweggehen, sollte sie als etwas behandeln, was sich oft ereigne und was auf unsere Stimmung keinen Einfluß haben dürfe. Je weniger diesem Alter gegenüber eine Begründung der sittlichen Vorschriften möglich ist, desto nothwendiger ist es, die Heiligkeit und Unumstößlichkeit derselben als etwas sich von selbst verstehendes, worüber nicht mehr disputirt und discutirt werden dürfe, hinzustellen. Ueberall werde die sittliche Forderung durch Hinweisungen auf die höchste Auctorität des göttlichen Willens zur Belebung und Kräftigung des Gewissens benutzt. Das geschieht am besten durch einfache Aeußerungen der Art: „das gefällt Gott nicht an dem Kinde,“ „ein gutes Kind thut das nicht,“ „ein frommes Kind darf so nicht sprechen &c.“ Alles, auch das Geringste, was von ihm gefordert wird, werde dem Mädchen unter dem Gesichtspuncte der Pflicht, der heiligen Pflicht, der unumstößlichen Pflicht gezeigt und nahe gelegt. Für die mancherlei Rücksichten auf das Besondere des weiblichen Lebens, was schon hier gepflegt werden muß, genügt die schlichte Regel, daß ein kleines Mäd-

chen so oder so handeln und sein müße. „Ein kleines Mädchen muß reinlich sein, muß freundlich sein, muß nicht gleich weinen, muß nicht streiten rc., wenn es dem lieben Gott gefallen will.“ Diese Sätze sind ausreichend, um dem kleinen Mädchen nicht nur zu sagen, daß es als solches mancherlei zu beachten hat, was einem Knaben eher verziehen werden könne, sondern auch fühlbar zu machen, daß in alle dem eine göttliche, heilige Ordnung sich kundgebe. Hat so das kleine Mädchen gelernt, was ihm geziemt, so wird das heranwachsende Mädchen dies nicht mehr vergessen.

Die zweite Altersstufe, welche zwischen dem Zahnwechsel und dem Hervortreten der Pubertät liegt und etwa die zweiten sieben Jahre umfaßt, aber bei vielen Mädchen schon früher beginnt und früher endet, unterscheidet sich von der eigentlichen Kindheit hauptsächlich durch das entschiedenere Hervortreten der geistigen Kräfte und durch die bestimmtere Ankündigung der Geschlechtsdifferenz. Obgleich die erste dieser Erscheinungen die Wirksamkeit der Mutter zurücktreten läßt und dem Vater einen größeren Einfluß gestattet, so fordert die zweite desto gebieterischer die mütterliche Sorgfalt und Theilnahme für das junge Mädchen, wenn die Zwecke weiblicher Erziehung erreicht werden sollen. Das Kind wird für die Schule reif. Auch das Mädchen gehört in die Schule. Wenn Schleiermacher (Erziehungslehre S. 226) erklärt, es gewinne für ihn eine gewiße Wahrscheinlichkeit, daß es nur als Sache der Noth anzusehen sei, wenn die Erziehung des weiblichen Geschlechtes nicht ganz in der Familie vor sich gehe, so hat Th. Waitz (Allgemeine Pädagogik S. 224) diesen Zweifel gehoben und gezeigt, daß schnelle und richtige Auffassung der Menschen und ihrer Eigenthümlichkeiten, rege Theilnahme für das, was in größeren Lebenskreisen vorgeht und auf die kleineren zurückwirkt, scharfe Ausprägung des individuellen Charakters vom Schulleben theils mehr vorbereitet, theils unmittelbarer gefördert werde, als es im häuslichen Leben allein möglich ist (s. Art. Mädchenschule, höhere). Vorausgesetzt muß werden, daß die Schule noch die gehörige Zeit übrig läßt, um den in der Schule vielleicht nicht vertretenen Seiten der Bildung, den nöthigen häuslichen Thätigkeiten, der Erholung und dem Familienleben die volle Berücksichtigung gewähren zu können, die das weibliche Leben erheischt. Freilich wird gerade in Deutschland dieser Voraussetzung wenig entsprechen. Viele Schulen nehmen die Mädchen, sogar schon die kleinsten, täglich 5—6 Stunden nur für den Unterricht in Anspruch. Das ist offenbar zu viel, wenn daneben noch Musik-, Handarbeit-, Zeichen- und andere Privatstunden liegen, und die Schule überdies, wie oft geschieht, energische Forderungen an den häuslichen Fleiß erhebt. Madame Necker de Saussure (a. a. O. 3. Band S. 177) stellt folgende Zeiteintheilung auf:

Für religiösen und wissenschaftlichen Unterricht (einschl. des Hausgottesdienstes und aller häuslichen Arbeiten für den Unterricht) täglich	5	Stunden,
für Musik- und Zeichenstunden	1½	„
für körperliche Uebungen	1½	„
für häusliche Geschäfte und Handarbeiten	1½	„
freie Zeit, Spiel und Leben in der Familie	4½	„
	14	Stunden.

Wir werden in Deutschland mit der geringen Anzahl von Stunden, welche hiernach dem Unterrichte (und den Vorbereitungen für denselben) gewidmet werden, kaum auszukommen glauben, dennoch wird der geistvollen Französin zugestanden werden müßen, daß sie im Principe das Rechte getroffen hat. Sie gewährt dem Mädchen 7½ Stunden für körperliche Uebungen, Erholungen, häusliche Geschäfte und für das Leben in der Familie und nimmt nur 6½ Stunden für die Pflege der intellectuellen Bildung in Anspruch; d. h. sie verlegt den Schwerpunct des weiblichen Jugendlebens in das Haus, und hält in ihrer Zeiteintheilung eben so sehr die Rechte der Weiblichkeit als die der Jugend aufrecht. Freilich geht sie davon aus, daß jene 6½ Stunden wirklich energisch für die Zwecke der geistigen Bildung angewendet, daß Unterricht und

Vorbereitung auf denselben, Lehre und Uebung in das rechte Verhältnis zu einander gesetzt seien. Und bringen wir neben diesen Voraussetzungen die Frische des Geistes und Körpers und die Freudigkeit des Willens in Anschlag, welche bei einer solchen Anwendung der Zeit von dem jungen Mädchen nothwendig erwartet werden darf, so ist es mehr als wahrscheinlich, daß in jener kürzern Zeit dasselbe oder mehr als das sich erreichen lasse, was bei unserer Zeiteintheilung, bei 30—32 wöchentlichen Lehrstunden in der Schule, 2—6 Privatstunden und 12—13 oder wohl gar noch mehr Stunden für die häuslichen Schularbeiten, wirklich erreicht wird. Drei Puncte sind es vornehmlich, welche uns darauf aufmerksam machen können, daß die Zeit, welche unsere jungen Mädchen ihrer intellectuellen Entwicklung widmen müßen, eine übermäßig große sei: 1) die immer mehr überhand nehmende Kränklichkeit und Schwächlichkeit der jungen Mädchen, welche nach der Erfahrung aller Schulen auf den untern Stufen immer geringer ist, als auf den obern, und welche gerade auf den obern Stufen durch stete Unterbrechungen alle Zwecke des Unterrichts illusorisch macht; 2) der im ganzen dürftige Standpunct der intellectuellen Bildung, welchen trotz so vieler auf dieselbe gewendeten Zeit und Mühe das weibliche Geschlecht, selbst in den höheren Ständen, in Deutschland einnimmt und 3) die Störung des häuslichen Lebens, welche durch diese Ueberladung der jungen Mädchen mit Lehrstunden und Arbeiten dieser Art entsteht und welche das gemüthvolle und ruhige Zusammenleben der Familienglieder fast ganz aufhebt. Wie tief die geringe Berücksichtigung dieser schwer zu leugnenden Wahrheiten mit den tiefsten Schäden unseres nationalen Lebens zusammenhängt, worauf mit gutem Rechte Waitz (a. a. O.) deutet, wird keinem entgehen können, der von der Bedeutung des weiblichen und des häuslichen Lebens für die Entwicklung eines Volkes eine Ahnung hat. Aber das Verständnis für diese Dinge ist ein so seltenes, daß sogar viele Eltern dem ganz verkehrten Grundsatze huldigen, ein Mädchen müße, so lange sie die Schule besucht, von allen häuslichen Geschäften befreit werden. Gerade dies ist das Falsche. Das Mädchen soll von frühester Jugend an das Haus und die Sorge für dasselbe als seine Heimat und seine Lebensaufgabe erkennen, es soll niemals aufhören, für dasselbe thätig zu sein und dieser Thätigkeit niemals entwöhnt werden. Es giebt für das Weib keine Lage und keine Zeit des Lebens, in welcher es irgend einem höheren Zwecke die Forderungen der Häuslichkeit hintansetzen oder vergessen dürfte, daß es durch jene tausendfältigen Kleinigkeiten des persönlichen Dienens eine große, allen heilsame Pflicht erfülle. Ist einmal dem jungen Mädchen bis zum 15. oder 16. Jahre die häusliche Pflicht als solche ganz erlassen oder ganz fremd geblieben, so ist sehr die Frage, ob sie zu derselben noch einmal die rechte Freudigkeit und für die Erfüllung derselben das rechte Geschick von der Schulbank heimbringen werde. Nur zu oft sehen wir das Gegentheil und nur zu oft schließt sich an jene bloß geistige Beschäftigung der jungen Mädchen allmählig ein Widerwillen gegen den eigentlich weiblichen Beruf an, den keine Zeit vollkommen überwindet. Es versteht sich von selbst, daß dem Unterrichte seine volle Beachtung, der geistigen Bildung ihre überwiegende Wichtigkeit für das menschliche Leben eingeräumt werden muß; aber die Bedeutung der Bildung für das Weib und für das häusliche Leben wird überhaupt nicht darin offenbar, daß ein großer Theil der Zeit auf die Beschäftigung mit rein geistigen Objecten verwendet wird, sondern darin, daß die gebildete Intelligenz und das geläuterte sittliche Gefühl alle häuslichen Thätigkeiten und Zustände durchdringe. Auch das Mädchen wird in dem Alter, von welchem hier die Rede ist, das Bewußtsein haben müßen, daß es die Schule sei, für welche es jetzt vornehmlich zu leben habe, denn hier tritt ihm ein bestimmter Pflichtenkreis entgegen, der ganz und gar auf seine Persönlichkeit gerichtet ist, während alles, was das Haus von ihm fordert, mehr den Charakter der Zufälligkeit trägt; aber es soll auch in diesem allem schon wissen, daß der eigentliche Pflichtenkreis, für den auch die Schule es nur vorbilden will, das Leben

in der Familie sei, daß es daher nach Kräften dahin streben müße, der Erfüllung dieser letzten und tiefsten Pflicht immer mehr fähig zu werden. Ohne Zweifel steht die Mädchenschule dem Hause näher, als die Knabenschule, denn während diese den Knaben für die Oeffentlichkeit, für die Welt, für das Leben im Staat, in der Gemeinde ꝛc. vorbereiten will, will jene das Mädchen mit dem vollen und klaren Bewußtsein seines Berufes in das Haus zurückführen. Darum dürfen die Bestrebungen für die intellectuelle Bildung des Mädchens dieses niemals dem centralen Pflichtenkreise seines Lebens ganz entfremden, und darum muß neben dem Unterrichte für die fortdauernde Beschäftigung in der Häuslichkeit die nöthige Zeit vorhanden sein. Leider wird diese dann auch noch häufig durch Musik- (besonders Clavier-) Unterricht beschränkt. Ueber den Werth künstlerischer Bildung der Frauen ist oben geredet worden. Eine ordentliche Schule wird durch den Unterricht im Gesange und im Zeichnen dem Mädchen die elementaren Anschauungen und Fertigkeiten geben, welche dasselbe in das Verständnis ästhetischer Formen einführen können. Ein Weiteres anzustreben kann nur bei hervorragender Anlage für die Ausübung der Künste rathsam erscheinen. Um diese kennen zu lernen und zu wecken, mag der Unterricht einige Zeit fortgesetzt werden, spricht sich aber entschiedenes Talent nicht aus, so sollte man denselben bald aufgeben und dem Mädchen nicht unverständiger Weise zumuthen, sich gegen die eigene Neigung und mit so großen Opfern an Zeit Fertigkeiten anzueignen, die muthmaßlich die Mittelmäßigkeit nicht überschreiten können und später vielleicht ganz vernachläßigt werden müßen. Wo keine Anlage ist, da ist in dem Zögling auch kein Gefühl für eine Pflicht, diese Anlage auszubilden; darum ist der musikalische Unterricht in so vielen Fällen so unwirksam oder wohl gar in seinen Wirkungen schädlich. Es ist aber gerade für das Mädchen von der höchsten Wichtigkeit, demselben alles was es thue, auch das Kleine, das scheinbar Unbedeutendste, das Geringfügigste, unter dem Gesichtspuncte der Pflicht zu zeigen, da die Menge der kleinen Pflichten, aus denen sich der weibliche Beruf zusammensetzt, so leicht diesen Gesichtspunct aus den Augen rückt. Treue im Kleinen und im Kleinsten ist daher die allgemeine Regel, welche bei allen häuslichen Geschäften, zu denen das junge Mädchen herangezogen wird, festgehalten werden muß. Das Mädchen macht zuerst einen idealen Cursus der Häuslichkeit an dem Spiele mit der Puppe durch. Auch in diesem, in welchem sich alle verschiedenen Geschäfte des Hauswesens, das Waschen, Nähen, Kochen ꝛc. wiederholen, sollte die Mutter darauf halten, daß die Grundlage aller häuslichen Thätigkeit, Ordnung und Sauberkeit, bei allem, was das Kind thue, beachtet werde. Gern gehen die Mädchen, wenn ihnen im eigenen Leben das Vorbild der Ordnung gegeben ist, darauf von selbst ein, auch in ihre spielende Beschäftigung mit der Puppe, mit der Puppenstube, mit der Küche ꝛc. eine feste Zeiteintheilnng zu bringen. Zu dieser oder jener Zeit werde regelmäßig das Zimmer gereinigt, das Bette gemacht, gewaschen ꝛc. Die Mutter weise das Kind oft und immer wieder darauf hin, daß die Freude dieses Spieles eben darin bestehe, das ganze kleine Hauswesen wohlgeordnet und durch Reinlichkeit und Sorgfalt für jeden erfreulich zu erhalten. Man mag in diesem Stücke dem jungen Mädchen, welches oft bis ins 14. und 15. Jahr an diesem Spiele Gefallen findet, einen gewißen Luxus gestatten, und es reichlich mit allen den kleinen Einrichtungen ausrüsten, welche das Detail einer solchen Puppenwirthschaft ausmacht. Aber man möge nicht meinen, daß diese Ausstattung mit allem erdenklichen Spielwerk an sich einen Nutzen habe, wenn nicht die Umgebung mit Rath und That auf die Anwendung desselben eingeht. Das Spiel würde überhaupt nicht lange fortgesetzt werden, wenn nicht das reale Leben der Häuslichkeit das junge Mädchen mit immer neuem Reize anzöge und ihm einen thätigen Antheil gewährte. Dieser Antheil werde von der Mutter allmählig gesteigert, überall aber dazu benutzt, das Pflichtgefühl zu kräftigen und die Gewohnheit zu befestigen, alles mit gleicher Liebe und gleicher Treue zu vollbringen. Die gelegentlichen Aufträge, dies oder jenes zu holen, fortzutragen, auszu-

richten, zu erfragen ꝛc. möge das junge Mädchen in dem Gefühle ausführen, daß es ihm zukomme, dergleichen zu thun. Frühe schon muß es auch daran gewöhnt werden, sich in seiner Thätigkeit unterbrechen und stören zu lassen, mit heiterem Sinn den gegebenen Auftrag zu erfüllen und mit Freudigkeit die frühere Thätigkeit wieder aufzunehmen. Für das praktische Leben der Hausfrau, welche oft das Verschiedenartigste zu bedenken hat, ist diese Gewohnheit äußerst wichtig, und sie führt das junge Mädchen frühe zu einer gewißen Selbstverläugnung. Aber bald soll dasselbe nicht mehr auf gegebene Aufträge warten, es soll selbst warnehmen, was es wohl thun könnte. Man leite es daher an, mit Aufmerksamkeit die Bedürfnisse aller zu verfolgen und ihnen durch eine stille und bescheidene Dienstfertigkeit zuvorzukommen. Diese Dienstfertigkeit war bisher ein Vorzug der deutschen Mädchenerziehung, sie scheint aber in neuerer Zeit durch nähere Bekanntschaft mit Französinnen und namentlich mit Engländerinnen, denen sie fast ganz fehlt, mehr und mehr in Abnahme zu kommen und doch ist sie gerade ein so echt weiblicher Zug. Aus der gelegentlichen Theilnahme an den Geschäften des Hauswesens soll allmählig eine geregelte und selbständige werden. Die Mutter mache das junge Mädchen mit einzelnen Geschäften näher bekannt und gestatte ihm, dies oder jenes einmal selbst zu versuchen. Worauf es hier zunächst ankommt, das ist die Ueberwindung aller Weichlichkeit. Das Mädchen muß etwas kräftig anfassen, muß auch das Unangenehme berühren lernen und sich vor aller Ziererei hüten. Nur der Schmutz muß ihm abscheulich sein, aber alle Unannehmlichkeit, die von der Beseitigung desselben oder von der Besorgung des Hauswesens unzertrennlich ist, muß es zu überwinden wissen. Man zeige ihm, daß diese Selbstüberwindung nicht schwer, daß sie nothwendig und heilsam ist, und daß ein verständiger Mensch sich in das Nothwendige füge. Damit im Zusammenhange steht jene weichliche Furcht vor gewißen Thieren z. B. Spinnen und Mäusen, die sich bei manchen Frauen bis zur Krankhaftigkeit steigert. Alles dies und ähnliches, wie die Scheu vor dem Anblicke von Wunden, Geschwüren ꝛc. ist frühe schon dem Mädchen abzugewöhnen, wenn es nicht später in wesentlichen Puncten des weiblichen Berufes ganz untüchtig werden soll. Das Zweite, worauf bei der Einführung in das Hauswesen geachtet werden muß, ist die allmählige Feststellung gewißer kleiner Geschäfte, die ein für alle mal dem jungen Mädchen anvertraut und in die Tagesordnung eingereiht werden müßen. Den Tisch zu decken, den Staub von den Möbeln zu wischen, den Kanarienvogel zu füttern ꝛc., das sind Dinge, die schon frühe einem Kinde überlassen werden können, aber wenn sie einmal überlassen worden sind, auch mit ganzer Consequenz gefordert werden müßen. Erweitert sich so allmählig der Kreis der häuslichen Pflichten, die dem jungen Mädchen anvertraut werden, wird ihm nach und nach auch eine gewiße Disposition über die Vorräthe, den Ankauf und das Herausgeben derselben an die Köchin überlassen, wird es gelegentlich auch zum Waschen und Plätten für kürzere Zeit herangezogen und mit einzelnen Geschäften der Küche vertraut gemacht, so hat dasselbe am Ende dieser Periode sich in dem ganzen Bereiche des Hauswesens orientirt und mit allen Einzelheiten desselben bekannt gemacht und fühlt sich im Hause zu Hause. Das Gelingen dieser Aufgabe hängt wesentlich von dem Geschicke der Mutter ab, dem jungen Mädchen eine angemessene Betheiligung zu gewähren. Viele Mütter versäumen ihre Pflicht an diesem Puncte aus bloßer Bequemlichkeit und schieben dann zur Entschuldigung die oft gehörte Behauptung vor, es werde doch alles schlecht, was sie nicht selbst besorgen. Aber diese Behauptung ist, wenn sie wahr ist, nur eine Anklage für sie selbst, die sich die Mühe nicht nahmen, ihr Kind in die Häuslichkeit einzuführen, und die Versuche der Tochter zu beaufsichtigen. Solches Versäumnis ist aber, wie aus anderen Gründen, so besonders darum sehr zu beklagen, weil jene häuslichen Beschäftigungen einen tiefen und heilsamen Einfluß auf Geist und Gemüth der jungen Mädchen haben. Ohne Zweifel wird der Verstand derselben durch die mannigfachen Wechselfälle und Vorkommnisse des häuslichen Lebens auf eine Weise geweckt, die dem-

jenigen Mädchen ganz fremd bleiben muß, welches nur in der idealen Sphäre geistiger Thätigkeiten verharrt. Madame Necker de Saussure erwähnt, daß aus diesem Grunde Mädchen der unteren Stände im Alter von 10 bis 13 Jahren umsichtiger und tüchtiger sind, als Mädchen desselben Alters in den höheren Ständen. Sodann wird dieser Gegensatz des idealen und praktischen Lebens selbst, der bei dem heranwachsenden Mädchen eine so große Rolle spielt, durch die Bekanntschaft mit dem Hauswesen und durch die Thätigkeit für dasselbe sehr erheblich gemildert. In seinen Spielen und im Unterrichte ganz auf die rein geistige Seite des Daseins gewiesen, von einer leicht erregbaren Phantasie und von dunklen Empfindungen tief innerlich bewegt, ist das junge Mädchen zur Zeit der sich ankündigenden Jungfräulichkeit, welche ihr die Berechtigung giebt, in die Welt der Realität einzutreten, leicht geneigt an die Stelle der gesunden Wirklichkeit, nach welcher sie sich sehnt, die Phantasiegebilde zu setzen, die sie im Stillen genährt hat, und allen Gefahren des vollen, sich selbst nicht verständlichen Herzens zu verfallen. Nichts kann jener Verkehrtheit des Sinnes, in welcher sich der geheime Durst nach den realen Genüssen des Lebens auf die wunderlichste Weise mit den idealen Ansprüchen einer im stillen wuchernden Phantasie zu mischen pflegt, so erfolgreich entgegenwirken, als die feste häusliche Lebensordnung und die Gewohnheit der häuslichen Arbeit, die den Blick unverrückt auf die Wirklichkeit gerichtet erhält, dem unklaren Gemüthe immer die letzten Zwecke des weiblichen Daseins zeigt und, wie alle Arbeit, durch Stärkung der Willenskraft in das geistige Leben einen sittlichen Halt bringt. Was das Gemüthsleben des jungen Mädchens betrifft, so darf die Wärme und Zartheit des Gefühles, welche diesem Lebensalter eigenthümlich ist, nicht erkältet und abgestumpft, freilich ebensowenig überreizt und überspannt werden. Es gilt, die köstliche Empfänglichkeit des weiblichen Gemüthes zu schonen und sie doch vor jenen Ausartungen zu bewahren, welche so oft das Unglück der Frauen sind. Den rechten Weg, diese schwierige Aufgabe zu lösen, findet die Liebe allein. Sie allein weiß der jugendlichen Begeisterung, den offenen und darum nicht selten ungehörigen Ausbrüchen des bewegten Herzens jenen richtigen Widerstand entgegen zu setzen, welcher die Theilnahme nicht verbirgt, das Gemüth des jungen Mädchens nicht verwundet und doch auch die vorliegende Verkehrtheit bemerklich macht. Wird das jugendliche Herz durch Unfreundlichkeit und Kälte, wohl gar durch Ironie zurückgeschreckt, so ist das Gelingen der weiblichen Erziehung auf das ernstlichste bedroht. Wir berauben uns dann aller jener Symptome, welche die stillen Krankheiten des Herzens erkennen lassen (vrgl. Hanna Moor a. a. O. S. 52) und leiten das Mädchen an, sich in sich selbst, in jene Verschlossenheit des Gemüthslebens zurückzuziehen, die dem Charakter so gefährlich ist und schließlich zur Heuchelei führt. Und so hat auch die List, die Schlauheit, die Intrigue, welche an dem Weibe so oft getadelt worden, wo sie sich im Charakter des jungen Mädchens zeigt, fast immer ihren letzten Grund in der Härte, die den natürlichen Aeußerungen ihres Wesens entgegengesetzt worden ist. Wollen wir durch unbesonnene Zornausbrüche die Offenheit tödten, so vernichten wir die Wahrheit, deren Ausdruck sie ist. So fern als dem weiblichen Wesen selbst Leidenschaft und Zorn bleiben soll, so fern sollte auch die Behandlung des weiblichen Lebens von leidenschaftlichem Zorne bleiben. Auch das Mädchen soll, wo es fehlt, mit Ernst auf sein Unrecht gewiesen werden und im allgemeinen ist die altväterische Strenge früherer Zeit heilsamer als die Weichlichkeit unserer Tage, aber immer sollte es nur den edlen und würdigen sittlichen Zorn kennen lernen, und immer sollte sich derselbe nur auf das wirklich Unsittliche richten. Dem weiblichen Leben, welches so vielfach mehr durch Gewohnheit als durch Gesetz bestimmt wird, liegt die Gefahr sehr nahe, das Ungeschickte für eben so tadelnswerth zu halten als das Unrechte. Lehren wir das junge Mädchen, das erstere zu meiden, aber lehren wir es auch, einen Unterschied zu machen, zwischen Verstößen der Form, zwischen verzeihlichen Fehlern und eigentlichen Vergehen. So sehr die natürliche Offenheit geschont werden und so leidenschaftslos die Zurechtweisung bleiben muß, so

darf doch nicht übersehen werden, daß das junge Mädchen von früher Jugend an einen gewißen Grad von Zurückhaltung gewöhnt werden muß. Damit hängt die Nothwendigkeit zusammen, die tief im weiblichen Wesen begründete Reizung zum Widerspruche und zur Rechthaberei nicht aufkommen zu lassen. Die Tochter soll bei Zeiten lernen, ihre Meinung, wenigstens das Bestehen auf derselben aufzugeben, auch dann, wenn sie ihres Rechtes ganz gewiß wäre. Man mache ihr fühlbar, daß es hiebei nicht auf die Beschränkung des freien persönlichen Urtheils abgesehen sei, sondern darauf, den leidenschaftlichen Streit abzuwehren, welcher der weiblichen Würde schade, und die Selbstverläugnung zu üben, durch welche der Frieden bewahrt werde. Nur zu häufig werden die Untugenden der Unbescheidenheit und des Widerspruches durch die Erziehung selbst hervorgerufen. Frauen machen uns am besten auf die Fehler aufmerksam, welche die Mütter in diesem Puncte begehen. Nach Mad. Necker de Saussure sind es die langen Reden, Expositionen und Begründungen, deren die Mütter sich statt des einfachen Gebotes bedienen, welche das Kind zum Widerspruche reizen, weil in der Reihe der Gründe auch gelegentlich schwache mit unterlaufen. Ebenso so richtig ist die Bemerkung von Hanna Moore, daß jene Strenge gegen Unbescheidenheit und Rechthaberei gewöhnlich nur dann angewendet werde, wenn die üble Laune der Mütter diese energisch macht, und daß dann jene Strenge unwirksam bleibe, weil sie nur als Ausbruch der Empfindlichkeit oder des Eigensinns erscheine. Und wie das junge Mädchen lernen muß, die eigene Meinung zu unterdrücken, den Widerspruch aufzugeben, so werde es auch immer ernstlicher darin geübt, mit Heiterkeit und Ruhe den gelegentlichen Freuden zu entsagen, welche sich ihm etwa darbieten. „Es wird nichts aus der Fahrt; die Freundin hat den Besuch abgeschrieben; die gehoffte Einladung ist nicht eingetroffen!“ Mit solchen einfachen Worten werde das betreffende Factum mitgetheilt und der Sache nicht die geringste Bedeutung gegeben. Allenfalls möge ein ermuthigender Scherz hinzutreten, aber niemals sollte ernstes Bedauern den Kampf der Selbstverleugnung im Gemüthe des Mädchens erschweren. Wird so verfahren, sieht das Kind, wie andere über die leichten Schmerzen des Lebens mit leichtem Schritte hinweggehen, so wird es dies selbst thun. Hat aber der Egoismus und die Vergnügungslust in dem jungen Mädchen bereits tiefere Wurzeln geschlagen, so daß es die Vernichtung seiner gehofften Freuden schon mit leidenschaftlicher Betrübnis aufnimmt, so muß es in diesem Alter liebreich, aber auch schon mit ganzem Ernste darauf hingewiesen werden, daß es Undankbarkeit und Ungehorsam gegen Gott sei, den Reichthum des Glückes, den das junge Mädchen im Vaterhause besitzt, zu verkennen, und ein solches Gewicht zu legen auf Freuden, die vielleicht nur eingebildete seien und welche Gott uns aus heiliger Liebe versage. Auch die genossenen und nicht zerstörten Freuden der Art können dazu benutzt werden, dem Mädchen das Vaterhaus theuer und werth zu machen. Selten sind diese Freuden ohne einen Tropfen Bitterkeit gewesen. Es war vielleicht langweilig, es wurde Lieblosigkeit und Zurücksetzung empfunden, es waren eitle, auf schöne Kleider, auf höheren Rang stolze Mädchen da rc. Man hüte sich, das zurückkehrende Mädchen auszuhorchen, es zu Klatschereien oder zur Splitterrichterei zu ermuntern; aber man zeige ihm Theilnahme für den erlittenen Schmerz und befestige durch warme Liebe das Kind in der Empfindung, daß die Freuden der Geselligkeit selten ein rechtes Genüge gewähren, und daß es doch nirgends in der Welt so schön sei, als daheim, und so helfe man ihm zur Billigkeit des Urtheils und zur Seelenruhe. Wenn so das junge Mädchen überall zur stillen und freudigen Selbstverleugnung, zur Geduld und Sanftmuth angeleitet werden muß, so darf doch der Charakter nicht zur Passivität herabgesetzt werden. Das Mädchen soll nicht aufhören, selbst zu handeln, soll lernen, sich zu entschließen und zwar sich kurz zu entschließen, da Unentschlossenheit oft schon der erste Schritt zum Bösen und die erste Ursache schlimmer Erfolge ist. Es muß dem jungen Mädchen gezeigt werden, daß es Dinge giebt, von denen es sich absolut und sofort abwenden müße, daß es Fälle giebt, in denen augenblicklich der Entschluß

gefaßt sein muß, und daß nicht die Entschiedenheit des Willens es ist, welche unweiblich macht, sondern die heftige, rohe Art, in welcher es geschieht. Aber wenn die Liebe allein es ist, welche das sich immer reicher entfaltende Gemüthsleben des Mädchens in rechter Weise zeitigen kann, so kann die Gemüthsbildung doch auch nur dadurch vollendet werden, daß das Gemüthsleben des Mädchens selbst ein Leben der Liebe werde. In der Liebe muß alle die Geduld, die Sanftmuth wurzeln, zu der es täglich und stündlich angeleitet wird, in der Liebe muß die Selbstverleugnung, so wie die Entschiedenheit des Entschlusses ihre letzte Begründung haben. Das Wesen der Liebe aber stehet darin, daß Gott uns zuerst geliebt hat und daß wir davon eine lebendige Erfahrung im Glauben haben. So vollendet sich die Gemüthsbildung des jungen Mädchens in dem religiösen Leben, zu welchem die häusliche Andacht, der Religionsunterricht der Schule und der Kirche auf gleiche Weise mitwirken. Von der höchsten Bedeutung ist die gegen das Ende dieser Periode eintretende Confirmation. Haben Haus, Schule und Kirche ihre Pflicht gethan, so gewinnt das junge Mädchen eine Lebensanschauung, welche alle Pflichten unter die eine höchste Pflicht der Dankbarkeit gegen Gott, der uns in Christo geliebt hat, subsumirt, und es weiß nun nicht bloß durch die Stimme der Natur, daß es berufen ist, Liebe zu üben. Von ganzem Herzen stimmen wir, durch mannigfache Erfahrung darin bekräftigt, mit Palmer (Evangel. Katechetik S. 608) in dem überein, was derselbe über die Zeit der Confirmation sagt. Wenn die Einsegnung in das 16. und 17. Jahr verschoben wird, so mischt sich in diesen Act so vieles, was den weltlichen, geselligen, äußerlichen Lebensbeziehungen angehört, daß dadurch der segensreichen Wirkung großer Abbruch gethan wird. Die Begeisterung der Mädchen für ihren Prediger hängt, wie die für den Lehrer, tief mit der weiblichen Natur zusammen, und ist an sich, wo der Lehrer und der Seelsorger der rechte Mann ist, nicht zu fürchten. Das Individuelle gilt dem Weibe mehr, als das Allgemeine, das Persönliche liegt ihm näher, als das Sachliche, darum sieht und liebt das Mädchen in dem Prediger die personificirte Religion, in dem Lehrer die Wissenschaft. Man sollte es daher niemals wegen solcher begeisterten Verehrung tadeln oder wohl gar aufziehen. Vorausgesetzt muß werden, daß überhaupt das Haus den religiösen Grundton festhalte und immer wieder ertönen lasse, an welchen sich die ersten zarten Regungen des Glaubens anschlossen. Die häusliche Andacht und die strenge Unterscheidung des Sonntages von dem Werkeltage sind Grundbedingungen der weiblichen Erziehung, die überall an das Göttliche unmittelbar anknüpfen soll. Das junge Mädchen mag besonders in der Zeit der Vorbereitung für die Confirmation von zerstreuenden Eindrücken zurückgehalten und frühzeitig an den regelmäßigen Besuch der Kirche, womöglich immer in Begleitung der Mutter oder des Vaters, gewöhnt werden. Auch gebe man ihm alle Sonntage Zeit und Gelegenheit zu stiller Selbstbeschäftigung, die allmählig durch Darbietung ernster, edler, wenn auch nicht sofort erbaulicher Lectüre zur Selbstbeschauung anleiten kann. Ein hocherleuchteter Theologe hat ausgesprochen, daß man am Sonntage Briefe an die Freunde schreiben solle. Darin ist ein reiches Gebiet edler Sabbathsthätigkeit angedeutet, welches besonders dem weiblichen Leben angehört: die Pflege der Liebesbande, die uns mit den Menschen verknüpfen und durch deren Vernachläßigung wir unser Leben leer und kalt machen. Das Mädchen hat eine natürliche Neigung, diesen Erinnerungen nachzugehen. Man gestatte ihm, an Sonn- und Feiertagen den kleinen Schatz von Kleinoden der kindlichen Liebe, Geburtstagsgeschenken, Stammbuchblättern, Erinnerungszeichen an diesen oder jenen schönen oder ernsten Tag in der Stille zu beschauen, und die oft gelesenen Briefe wieder zu lesen; es wird wärmer und liebevoller aus dieser Einsamkeit zurückkehren. Die in England häufig geübten Wohlthätigkeitsbesuche bei Armen und Kranken, zu denen auch Madame Necker de Saussure die jungen Mädchen am Sonntage anzuhalten anräth, können wir nicht ganz billigen. Das Mädchen ist der Tiefe der Leibes- und Seelennoth, die sich ihm hier aufthut, nicht gewachsen; es wird entweder die schmerz-

lichen Eindrücke, die es hier empfängt, nicht bewältigen, oder es wird sich gewöhnen, solche Zustände mit Gleichgültigkeit anzusehen. Besser gefällt uns das andere Wort der Engländer: „Charity begins at home." Mag man doch, und zwar nicht bloß am Sonntage, sondern jeden beliebigen Tag das Mädchen mit einer warmen Suppe und einem herzlichen Gruße gelegentlich zu dieser oder jener kranken Wittwe ꝛc. schicken, und es die Freude, Freude zu machen und Erbarmen zu üben, auch in dieser Form kennen lehren; aber zu einer eigentlich seelsorgerischen Wohlthätigkeit ist das Mädchen zu unerfahren. Auch einem anderen Vorschlage der Madame Necker de Saussure, deren Werk so viel schönes über die weibliche Erziehung, namentlich in den höhern Ständen, enthält, muß hier entgegen getreten werden. Dieselbe ertheilt da, wo sie von der Gefühlsbildung redet, den Rath, man möge dem jungen Mädchen Gegenstände geben, an denen es Liebe üben, die es pflegen, denen es wohlthun könne, z. B. Blumen, Thiere, arme Kinder ꝛc. Das ist nicht nur zu künstlich, sondern auch gefährlich. Die Blumen und Thiere und die armen Kinder werden im allgemeinen nicht zum besten berathen sein, und sollen nicht zu Liebesexperimenten benutzt werden, auch soll ein junges Mädchen noch gar nicht die Selbständigkeit haben, sich einen solchen Hofstaat der Liebe zu halten. Hat es eine Neigung der Art, wohlan, so mag es ihr gelegentlich gestattet werden, sein Turteltäubchen zu haben, und darauf gesehen werden, daß es dasselbe nicht verhungern und verdursten läßt. Aber die wahren Gegenstände seiner Liebe brauchen ihm nicht erst gegeben werden, die sind ihm von Gott gegeben: Vater und Mutter, Bruder und Schwester ꝛc. mit einem Worte, die Familie. Mit allen Banden des Herzens soll sich das Mädchen an diese gebunden erachten, und in ihrer Mitte, zu ihrer Freude zu leben, soll ihr der schönste, der liebste, der höchste Beruf erscheinen. Und so sei auch der gemüthvolle Familienverkehr die Krone aller Sonntagsfreuden, und jede weise Mutter strebe dahin, daß es dem Mädchen nirgend wohler sei, als im Hause. Nicht leicht ist es, den Umgang des Mädchens zu überwachen, der sich an die Schule und an andere gelegentliche Bekanntschaften leicht anschließt. Eigentliche Freundschaft entwickelt sich bei Mädchen selten, am seltensten bei den wohlerzogenen. Der tiefste Grund liegt darin, daß das Mädchen, wenn es im rechten Verhältnisse zur Mutter steht, in dieser eine Vertraute und eine Freundin besitzt, die alle anderen Freundinnen in Schatten stellt. Bildet sich ein engeres Freundschaftsverhältnis zwischen jungen Mädchen, so muß dasselbe ein ernster Gegenstand der Aufmerksamkeit für die Eltern sein. Oft ist ein solches Verhältnis nur der Schein, unter welchem etwas ganz anderes, als die Befriedigung des liebebedürftigen Herzens gesucht wird. Die eine wird durch Reichthum und Eleganz, welche im Hause der Freundin herrscht, die andere durch den heiteren Lebensgenuß, dem man dort nachgeht, angezogen. Man suche sich die sorgsamste Kenntnis von dem Geiste, der in der betreffenden Familie herrscht, zu verschaffen, ehe man der Tochter den Umgang verstattet, und hebe denselben auf geräuschlose Art bald auf, wenn jener Geist kein guter ist. Man halte sich an die Regel, den Kindern lieber im eigenen Hause einen frohen Tag zu machen, als die Tochter in fremde Familien zu schicken. Geschieht das letztere, so ist in dem Alter des Mädchens von 12—15 Jahren noch wichtiger als später, daß es nicht allein gehe. Ist kein Bruder da, der die Schwester begleiten und holen kann, so werde auch mit Opfern dafür gesorgt, daß andere zuverläßige Personen dies thun. Vor allen Dingen dulde man im Verkehr der jungen Mädchen keine Heimlichkeiten, denn das Geheimnis ist im letzten Grunde immer die Sünde, und wo Mädchenfreundschaften einen sehr exclusiven Charakter annehmen, da ist es selten ganz richtig. Je älter das Mädchen wird, desto inniger wird das Verhältnis zum Vater. Treffendes und Schönes hat Dorothee Valentiner (a. a. O. S. 75 f.) darüber gesagt. Ihm kommt es vor allen zu, den edlen Schwung der jugendlichen Seele auf das Schöne, Gute, Wahre zu befördern, und darüber zu wachen, daß des Mädchens Sinn weder von den Sorgen der Häuslichkeit ganz eingenommen, noch ihnen entfremdet werde.

Besonders beaufsichtige er die Lectüre und lasse die für dieses Alter in mehrfacher Weise gefährliche Lesesucht nicht einreißen. Was früher von den Beweisen der Zärtlichkeit, später von der Beachtung des Kindes gesagt worden, das gilt auch von dem Grade des Vertrauens, das dem jungen Mädchen gezeigt werden darf. Wie sehr Vater und Mutter die Vertrauten der Tochter seien, und sie können es nie genug sein, so sehr müßen beide sich hüten, sie zu ihrer Vertrauten zu machen. Nur in einzelnen besonders gehobenen Augenblicken lasse man die Tochter einen tieferen Blick in die eigenen Absichten, Sorgen und Verhältnisse thun, und die Tochter empfinde es stets als eine Ermunterung zur Treue, als eine erhebende Anerkennung, wenn solche Beweise des Vertrauens ihr gegeben werden. Das ist besonders wichtig in Betreff der Geschwister und der Dienstboten. Das junge Mädchen sieht mancherlei, was auch den Eltern entgeht. Mögen dieselben es ruhig hinnehmen, auch gelegentlich benutzen, niemals aber die Tochter den Einfluß merken lassen, den sie geübt hat. Auf eine angemessene Entfernung von den Dienstboten muß schon jetzt gehalten werden. Man lasse das junge Mädchen so selten wie möglich mit denselben allein, und gewöhne sie in einem freundlichen und niemals in einem befehlenden Tone ihre Aufträge auszurichten, trete aber jeder Vertraulichkeit auf das entschiedenste entgegen. Je weiter die geschlechtliche Reife sich entwickelt, desto mehr muß dem Mädchen, damit es sich selbst verstehen lerne, vor Beängstigungen bewahrt bleibe und bei den im allgemeinen stets gefährlichen Krisen, welche es bis zur vollen Pubertät durchzumachen hat, selbst die nöthige Vorsicht anwende, ein gewißer Aufschluß über die Bestimmung des Weibes und über den weiblichen Organismus gegeben werden. Daß dieser Aufschluß in einer ausführlichen Vorlesung über alle geschlechtlichen Beziehungen und über das Ganze der Ehe bestehe, wie Campe in seinem sonst viel gutes enthaltenden Buche: („Väterlicher Rath für meine Tochter") in dem Capitel über Schamhaftigkeit und Keuschheit S. 117 f. seiner Tochter eine solche hält und sie für nothwendig erklärt, scheint ganz verfehlt. Wenn Campe die Nothwendigkeit, dem jungen Mädchen statt dunkler Andeutungen eine bündige und klare Unterweisung in den Mysterien des Geschlechtslebens zu geben, dadurch rechtfertigen will, daß kein vernünftiger Mensch eine junge Köchin nur durch geheimnißvolle Winke über die gefährliche Anwendung des Schierlings unterrichten werde, sondern daß es das allein Verständige sei, ihr zu sagen, was Schierling sei, und ihr zu zeigen, woran man ihn erkenne, so hinkt eben dieser ganze Vergleich. Es handelt sich hier nicht um Schierling, der allezeit ein Gift und zur Speise des Menschen überhaupt nicht bestimmt ist, sondern um eine göttliche Ordnung der Natur, welche, wie jede andere, misbraucht und in Unheil verwandelt werden kann. Aber etwas anderes ist es, auf welche Weise dem Menschen der Isisschleier der Natur gehoben werden solle. Es ist klar, daß über den eigentlichen Vorgang der Zeugung nur in einer Form geredet werden kann ohne das sittliche Gefühl zu verletzen: in der Form der Wissenschaft. Da diese dem jungen Mädchen unzugänglich ist, so kann überhaupt gar nicht mit ihm der Gegenstand besprochen werden, denn eben das Wort selbst ist eine Profanation dessen, was die Natur in ein heiliges Dunkel gehüllt und sich selbst vorbehalten hat, den Menschen zu lehren. Am wenigsten könnte der Vater eine solche Aufklärung geben. In der That kann sie auch gar nicht gegeben werden. Man lese die Campesche Auseinandersetzung und frage sich, ob die Neugier des Mädchens, der man von der „vertrauten und geheimen ehelichen Umarmung, während welcher auf eine höchst wundervolle Weise der zarte Menschenkeim in dem Körper der Gattin von dem Gatten befruchtet werde," erzählt hat, wirklich befriedigt und nicht vielmehr auf die gefährlichste Weise geweckt und auf Dinge gewaltsam hingewiesen worden ist, die ihm sonst ganz fern gelegen haben würden. Das ganze Reden von Keuschheit und Schamhaftigkeit ist gegenüber dem jungen Mädchen, welches im übrigen in der rechten Zucht gehalten worden, völlig überflüssig und geradezu gefährlich, denn diese Begriffe regen allezeit Gedanken und Vorstellungen in dem jugendlichen Gemüthe

an, die dem Wesen der Unschuld widerstreiten. Es war eben eine Verkehrtheit der Aufklärungsperiode, auch das Tiefste und Geheimnißvollste, das Heiligste und Zarteste aus seinem Dunkel hervorzuziehen und mit den Händen betasten zu wollen. Alle solche Schriften, wie z. B. die „Höchst nöthige Belehrung und Warnung für junge Mädchen zur frühen Bewahrung ihrer Unschuld, von einer erfahrenen Freundin", eine Preisschrift, welche Campe ebenfalls herausgab und welche die fünfte Auflage 1828 erlebte, sind daher als höchst unnöthige zu bezeichnen. Auch kommt Campe zuletzt, wo er nun die Summe des Ganzen zieht und die Rathschläge zur Bewahrung der Unschuld kurz zusammenfaßt, neben solchen Vorschriften, die freilich eben nur die petitio principii enthalten, z. B. „Sei höchst schamhaft ꝛc.", auf das, was bei einer verständigen Erziehung von Anfang an erstrebt werden muß und alle übrigen directen Maßregeln zur Wahrung der Unschuld überflüssig macht, zurück, wie darauf, daß das Mädchen mit vollem Vertrauen und ganzer Offenheit sich den Eltern anschließen und alle Vertraulichkeit mit andern meiden solle ꝛc. Aber dieser ganzen ungeschickten und unzarten, der Keuschheit, die sie wahren will, geradezu gefährlichen Behandlung der Geschlechtsverhältnisse bedarf es überhaupt nicht. Hat das junge Mädchen in der Religionsstunde auf die rechte Weise das sechste Gebot behandeln gehört, so weiß es, daß die Ehe eine heilige Ordnung Gottes ist, an welche die Fortpflanzung des Menschengeschlechts geknüpft ist. Mehr als dort im ganzen Zusammenhange der religiösen Erörterung und unter dem Eindrucke der religiösen Stimmung über die Ehe und über den Kindersegen derselben gesagt werden kann, braucht dem jungen Mädchen niemals gesagt zu werden, und auf andere Weise, als mit dieser heiligen Scheu, soll es auch niemals den Gegenstand behandeln hören. Treten die ersten Symptome der sich ankündigenden Mannbarkeit hervor, so haben diese Erscheinungen für das Mädchen etwas beängstigendes. Die Mutter beruhige zunächst das Kind durch die Versicherung, daß diese Erscheinungen wohlthätiger Art seien, daß sie auf einer heilsamen Ordnung Gottes ruhen, daß sie vorübergehen und daß sie allen weiblichen Personen gemein seien. Hiermit werden die Mädchen sich zufrieden geben, und wenn mit vorrückendem Alter das Mädchen weiterer Belehrung fähig wird, so weise die Mutter dasselbe auf die hohe Bestimmung des Weibes, daß durch dasselbe der Mensch zur Welt geboren werde, wenn Gott die Ehe mit Kindern segne, und sage ihm mit wenigen bestimmten Worten, daß die monatliche Reinigung mit jener großen und heiligen Aufgabe des weiblichen Lebens im Zusammenhange stehe. Alles übrige überlasse man Gott und dem Geiste der Zucht und Ehrbarkeit, der im Hause waltet. Nicht das macht keusch, wie viel oder wie wenig jemand von dem Geschlechtsleben wisse, sondern das, wie heilig ihm diese Dinge sind. Befindet sich das junge Mädchen in einer Umgebung, in welcher diese Verhältnisse mit heiliger Scheu behandelt werden und der Umgang mit allen Menschen von guter Sitte beherrscht ist, hängt es im übrigen in dem rechten Vertrauen an Vater und Mutter, ist es sich seiner Pflichten gegen Gott und die Seinigen bewußt und wird es nicht leichtsinniger Weise in die Versuchung gestoßen, wie dies durch die Kinderbälle und Tanzstunden nur zu oft geschieht, so ist Unkeuschheit das Letzte, was man von ihm zu fürchten hätte. Es ist genug, wenn das Mädchen einen tiefen und bleibenden Eindruck von der Heiligkeit der geschlechtlichen Schranke empfängt. Im übrigen behandle man das junge Mädchen nicht mehr wie ein Kind. Kommt im Gespräche, in der Lectüre, im Leben überhaupt etwas vor, was an die Geschlechtsverhältnisse erinnert, so spreche man es fest und unverhohlen aus, denn es ist Gottes Ordnung, aber man schreite ernst darüber hin, wie über eine heilige Stätte. (Vergl. d. Art. Entwicklungsperiode. D. Red.)

Eben so wichtig, wie die sittliche Behandlung des jungen Mädchens in dieser Periode, ist die körperliche Erziehung desselben. Beides greift oft tief in einander, z. B. in Betreff der Kleidung, welche bei Mädchen noch wichtiger ist, als bei Knaben. Früh

schon gewöhne man das Mädchen daran, die höchste Ordnung und Reinlichkeit in seinem Anzuge zu beobachten. Ein Mädchen muß etwas auf seinen Körper und auf seine Kleidung halten, und je mehr es von selbst darauf kommen würde, auch wenn es dazu nicht angeleitet worden wäre, desto nöthiger ist es, von Kindheit auf gute Gewohnheiten in diesem Stücke zu begründen. Rein und ordentlich muß das Aeußere des Mädchens, wie sein Inneres sein. Ein unreinliches und zerfahrnes Aeußere läßt mit Recht auf innere Zerfahrenheit schließen. Diese Untugenden sind mit Eitelkeit noch sehr vereinbar, und es giebt elegante Damen, die immer etwas zu verbergen haben. Man bringe dem Mädchen frühzeitig ein gewisses Ehrgefühl bei, welches sich darauf richtet, daß es nicht bloß in dem, was andern sichtbar wird, sondern in seinem ganzen Anzuge, auch in den Unterkleidern, ordentlich und reinlich sei. Auf diesem Ehrgefühle ruht weibliche Tüchtigkeit. Hat sich ein Mädchen erst daran gewöhnt, an seinem eigenen Leibe nur die sichtbare Oberfläche erträglich erscheinen zu lassen, so wird diese Oberflächlichkeit in noch weit höherem Grade dereinst das ganze Hauswesen, dem es vorstehen soll, bezeichnen. Für die Erhaltung des Ordnungssinnes ist es ferner von höchster Wichtigkeit, daß man die jungen Mädchen daran gewöhne, auf die Reinlichkeit ihrer Kleidung selbst zu achten. Die Reinlichkeit hängt sehr innig mit der Sparsamkeit zusammen, denn sie conservirt die Dinge. Es giebt Frauen, die immer an ihren Kleidern, Bändern &c. Flecke haben und nichts thun können, ohne sich zu verunreinigen. Ist das Kleid unrein geworden, hat es einen kleinen Riß bekommen, so werde es sofort gereinigt oder ausgebessert. Ehe das Kleid fortgehängt wird, werde es untersucht und nicht eher aufgehoben, als bis die Spuren des letzten Ganges wirklich beseitigt sind. Es giebt Frauen und Mädchen, bei denen das schönste Kleid in wenigen Tagen seinen Lustre verliert; andere, deren Kleider ewig zu währen scheinen und immer sauber bleiben. Sparsamkeit geht in diesen Dingen mit der Thätigkeit Hand in Hand. Was die ästhetische Seite der Kleidung betrifft, so stelle man schon dem Kinde Einfachheit des Anzuges als das höchste und edelste Princip dar. Bei der Mannigfaltigkeit der Stoffe, Farben und Formen, die jede Jahreszeit neu hervorbringt und durch welche das weibliche Auge so leicht geblendet wird, ist es von wesentlicher Wichtigkeit, frühzeitig eine feste Richtung auf das Verständige und Richtige einzuhalten. Man mache das Kind aufmerksam darauf, daß wahrhaft vornehme Damen sich einer gewißen Einfachheit des Anzuges befleißigen, und daß das, was wahrhaft gefällt, immer wieder auf diese edle Einfachheit zurückgeführt werden könne. Man zeige ihm andererseits die auffallende Eitelkeit, welche aus dem überladenen Putze anderer spricht und nur zu leicht sich jedem aufmerksamen Beobachter verräth. Freilich, wenn man die kleinsten Mädchen schon aufputzt wie Damen, wenn man sie lehrt, auf schöne Kleider einen Werth zu legen, so kann man sich hinterdrein nicht wundern, daß Eitelkeit und Gefallsucht unvertilgbare Wurzeln in ihren Herzen schlägt. Schon die Forderungen des guten Geschmackes gehen darauf, den Flitter und Tand zu verbannen, das Gesuchte zu vermeiden, die bunte Mannigfaltigkeit, welche die Harmonie des Ganzen stört, zu fliehen. Durch solche Ueberladung kann die Schönheit nur verlieren, die Häßlichkeit nur widerwärtiger werden. Es giebt eine weibliche Kunst, die Farben auf angemessene Weise zu gruppiren, durch den Schnitt des Gewandes das schöne Ebenmaß des Körpers in anmuthiger Weise hervortreten zu lassen und dem Ganzen der Kleidung jene wohlthuende Harmonie zu verleihen, die sie zu einem Bilde der rechten Weiblichkeit macht. Diese Kunst ist berechtigt, sie stammt aber aus der Totalität des richtig geleiteten Gefühles und wird daher nur von wahrhaft gebildeten Frauen recht geübt. Man mag es jedem jungen Mädchen gönnen, eine solche Lehrmeisterin zu finden, um vor den üblen Folgen, welche Geschmacklosigkeit mit sich führt, bewahrt zu bleiben; aber die sittlichen Absichten, welche in Betreff der Kleidung die Erziehung zu verfolgen hat, gehen darauf, das Aeußere schließlich doch als das Nebensächliche erscheinen zu lassen. Es ist gut, wenn ein Mädchen gelernt hat, sich geschmackvoll zu kleiden, aber es ist unendlich viel besser,

daß es darin hie und da eine Geschmacklosigkeit begehe, als daß es in Eitelkeit und Putzsucht verfalle. Darum lege man auf diese Dinge niemals ein besonderes Gewicht, rede nicht zu viel davon, welches Kleid dem Mädchen gut stehe, bewundere es nicht, sondern hebe in Ansehung der Kleidung mehr den ökonomischen und diätetischen Gesichtspunct hervor, als den ästhetischen. Man leite die jungen Mädchen nicht nur, wovon oben geredet wurde, dazu an, ihre Kleider in guter Ordnung zu erhalten, kein Loch, keinen Riß zu dulden, sondern auch dazu, das Alte und Abgetragene zu Neuem umzuschaffen. Manche Familie besteht nur durch diese echt mütterliche Kunst, in welcher sich alle guten Eigenschaften des Weibes vereinigen. Von hoher Wichtigkeit ist die Beachtung des Einflusses, den die Bekleidung auf die gesunde Entwicklung des weiblichen Körpers übt. (Vgl. d. Art. „Körperliche Erziehung." D. Red.) Die Kleider dürfen im allgemeinen weder durch zu große oder zu geringe Dichtheit die nöthige Wärme des Körpers erhöhen oder herabsetzen, noch die freie Bewegung sowohl der flüssigen als der festen Theile hindern. Zu vermeiden sind zu frühzeitige und unrichtige Abhärtungsbestrebungen. Schreber (Kallipädie S. 98) stellt den Grundsatz auf, daß eine vernünftige und naturgemäße Abhärtung mehr auf das Ertragen einer vorübergehenden, als einer dauernden Wärmedifferenz gerichtet sein müße, und daß einzelne Theile des Körpers, wie Kopf, Hals, Hände und Füße, unbeschadet der Gesundheit auch gegen dauernde Einwirkung der Hitze und Kälte abgehärtet, nicht aber die ganze Körperoberfläche in solchem Umfange diesen Einwirkungen ausgesetzt werden dürfe, daß dadurch die Gesammttemperatur des Körpers alterirt werde. Da im allgemeinen das Wärmebedürfnis der Erwachsenen größer ist, als das der Kinder, so sind der Jugend alle intensiv wärmenden Kleidungsstoffe, namentlich alle Arten von Pelzwerk, dichten wollenen Zeugen rc. überhaupt fern zu halten. Für Unterkleider scheinen die von den Engländern durchgängig getragenen, leichten, baumwollenen Stoffe geeigneter, als Leinwand, da diese die Ausdünstung des Körpers nicht hindurchläßt und bei eintretender Abkühlung in Feuchtigkeit umsetzt. Die Zwecke der Sittlichkeit und der Gesundheit fordern auf gleiche Weise, daß die Kleider der Mädchen nicht zu tief ausgeschnitten werden, wie denn nachweisbar ist (Klemm jun.: Die menschliche Kleidung S. 61), daß die Krankheiten, welche durch Erkältung und Zurücktretung des Schweißes entstehen, niemals so häufig gewesen sind, als zu Anfang des 19. Jahrhunderts in der Zeit der griechischen Moden. Langsamer, aber um so verderblicher wirken in der Wachsthumsperiode die mechanischen Einflüsse unzweckmäßiger Bekleidung. Der Druck enger Kleider auf die Blutgefäße, Nerven, Muskeln und Knochen ist die Ursache vieler Krankheiten der jungen Mädchen. Schreber (a. a. O. S. 189) bezeichnet als die vornehmsten Fehler der weiblichen Bekleidung, daß sie entweder über der Brust oder in den Armlöchern zu eng sind, wodurch die Athmungsorgane beeinträchtigt werden, oder daß die Kleider zu tief ausgeschnitten sind und leicht über die Schultern herabgleiten. Einen zweihundertjährigen Kampf kämpfen Aerzte und Pädagogen gegen die Schnürbrust, die nur beim erwachsenen weiblichen Körper einen Sinn hat und auch bei diesem nur dann unschädlich ist, wenn sie sanft und lose den Körper umschließt und sämmtlichen Rippen ihren vollkommen freien Spielraum bei der Athmungsbewegung läßt. Noch hat dieser Kampf nicht zum Siege geführt. Betrachtet man die unseligen Folgen, welche dem Tragen des Corsets bei jungen Mädchen von den Aerzten zugeschrieben werden, so muß man in der That erschrecken. Klemm (a. a. O. S. 68 ff.) führt diese Folgen weitläufig aus. Das Corset stört die Verdauung, bedroht die Leber und verhindert die Absonderung der Galle, so daß der Nahrungsstoff nicht gehörig in das Blut übergehen kann, erzeugt Blähungen, die, wenn sie aufsteigen, übelriechenden Athem hervorbringen, drängt die Eingeweide in den untern Theil der Bauchhöhle, ruft dadurch leicht Brüche und Prolapsus hervor, und begünstigt durch allgemeine Hemmung der organischen Ausbildung den weißen Fluß, Scropheln, Drüsenkrankheiten, Auszehrung und Schwindsucht. Namentlich verlieren die Rückenmuskeln ihre Kraft, weil sie nicht geübt werden, und da bei Able-

gung der Schnürbrust das Blut nach unten stürzt und die Gefäße am Kopfe gewaltsam entleert werden, so folgen dem Abnehmen derselben bei jungen Mädchen nicht selten Ohnmachten, ja es giebt solche, die sogar des Nachts mit der Schnürbrust schlafen müßen. Bedenkt man, daß diese unheilvoll wirkende Verkehrtheit der weiblichen Kleidung ihren letzten Grund in dem eitlen Bestreben, eine schöne Taille zu bekommen, hat, und daß diese beabsichtigte Verschönerung, wie Schreber (a. a. O. S. 190) richtig bemerkt, dem Ideale weiblicher Schönheit, wie jede antike Statue uns belehren kann, widerspricht, da die Schnürbrust den Körper gerade da zusammenpreßt, wo derselbe sich sanft wölben soll; bedenkt man, daß schon der berühmte Sömmering in seiner Schrift: „Wirkungen der Schnürbrust" das Zeugnis abgelegt hat, er habe nie ein Frauenzimmer kennen gelernt, welches seine schöne Taille nicht durch irgend eine andere Verkrüppelung des Körpers erkauft habe: so muß man in der That die ganze Entrüstung theilen, mit welcher mancher wackere Mann gegen diese auf ganze Generationen verderblich wirkende Thorheit aufgetreten ist. Wenn Julie Burow (Das Buch der Erziehung in Haus und Schule S. 195) die Schnürbrust in Schutz nimmt, so werden so vollwichtige Zeugnisse gegen dieselbe doch dadurch nicht entkräftigt. Von dem jungen Mädchen halte man jedenfalls, solange der sich entwickelnde Busen keiner Unterstützung bedarf, jede Schnürbrust fern, vermeide ebensosehr das allzu beengende Festmachen der Oberkleider und behalte, solange als es möglich ist, für diese den Blousenschnitt bei. Auch dürfen die Unterkleider ihren Halt nicht allein im Zusammenbinden über den Hüften finden, und besonders ist die Häufung mehrerer Unterröcke so viel als möglich zu vermeiden. Aehnlichen Thorheiten, wie bei der Schnürbrust, begegnen wir bei der Fußbekleidung. Das Streben, den Fuß klein zu erhalten und die anatomisch (nach der Schrift „Die richtige Gestalt der Schuhe" von Mayer in Zürich) gewöhnlich ganz falsche Construction unserer Fußbekeidung schiebt und drückt die 25 Knochengebilde des menschlichen Fußes auf eine so gewaltsame Weise zusammen, daß man, wie Schreber bemerkt, bei jedem weiblichen Fuße, den man im Schuhe bewundert, über seine Häßlichkeit erstaunen würde, wenn man ihn unbekleidet sähe. Die verbissenen Qualen, durch welche die Niedlichkeit des Fußes erkauft wird, haben schon den Philosophen Locke veranlaßt, in seinem „Buche der Erziehung" diesem Gegenstande seine Aufmerksamkeit zuzuwenden. Schreber und Camper, der 1783 eine treffliche Abhandlung „Ueber den besten Schuh" geschrieben, stimmen darin überein, daß ein richtig gefertigter Schuh *sogleich* bequem sitzen müße und daß man auf das „Austreten", auf welches die Schuhmacher oft vertrösten, nicht warten dürfe, denn sobald der Schuh ausgetreten ist, hat gewöhnlich der Fuß schon gelitten. Wichtig für unsere Zeit, die so viele neue Schutzmittel für den Fuß erfunden und dadurch eine gewiße Verweichlichung in diesem Puncte herbeigeführt hat, ist, daß nicht nur Locke, sondern auch Camper den Rath geben, den Fuß, wie die menschliche Hand, frühzeitig an das Ertragen der Näße und Kälte zu gewöhnen. Man lasse das junge Mädchen lieber im Nothfalle sofort Schuhe und Strümpfe wechseln, aber man verwöhne es nicht so frühzeitig durch Ueberschuhe, damit es gegen die ewigen rheumatischen Anfälle erstarke. Das *Haar* der jungen Mädchen werde einfach geordnet und mit Vermeidung aller auffallenden Moden schlicht gescheitelt. So lange das Kind sich das Haar nicht selbst machen kann, sollte es, etwa bis zum 10. oder 12. Jahre, dasselbe kurz abgeschnitten tragen. Größere Sorgfalt, als in Deutschland gewöhnlich, sollte den *Zähnen* gewidmet werden. Eine rechtzeitige Pflege derselben, die fortgesetzte Befreiung vom Weinstein, die Ausfeilung der angefressenen Stellen ꝛc. vermag ihrer Erhaltung und dadurch der normalen Ernährung des ganzen Organismus großen Vorschub zu leisten, und dem heranwachsenden Mädchen manchen Schmerz zu ersparen. Die allgemeine Kräftigung des Körpers werde durch eine richtige Haltung beim Stehen, Sitzen, Liegen und Gehen, durch eine einfache und gesunde Ernährung, der nichts so sehr widerstrebt, als eine gerade in dieser Zeit sich leicht entwickelnde *Naschhaftigkeit*, durch den nöthigen Luftgenuß und die erforderliche Erholung in Ruhe und Bewegung sorgfältig gefördert. Je mehr in

neuerer Zeit die Mädchen in Schule und Haus auf das Sitzen angewiesen sind, desto energischer haben Aerzte und Pädagogen darauf gedrungen, eine Ausgleichung dieser Ruhe in stärkerer Bewegung zu suchen, und für diese den jungen Mädchen Baden und Schwimmen, Schlittschuhlaufen und namentlich das Turnen empfehlen. In der That ist die Lage der jungen Mädchen gerade in diesem Puncte eine schlimme. Die bloßen Spaziergänge bieten eine viel zu geringe und einseitige Bewegung dar und sind, wie Dorothee Valentiner und Rosa Fischer ganz richtig erwähnen, auch aus sittlichen Gründen keineswegs sehr empfehlenswerth, passen eigentlich auch nur für Erwachsene. Wenn aber Rosa Fischer (a. a. O. S. 92) hinzusetzt: „Laßt den Mädchen ihre Freiheit, und es wird ihnen weder an Bewegung noch an Grazie fehlen; in der freien Natur mögen sie sich tummeln, springen, laufen, nicht nach der Uhr und auf Commando, ihrer Gesundheit wegen, sondern aus eigenem Antriebe, aus innerer Lust und Freude," so ist das eben leichter gesagt, als gethan, da in größeren Städten dazu in den allermeisten Fällen die Gelegenheit fehlt. Solange namentlich die Schulen eine verhältnismäßig so große Zeit in Anspruch nehmen, und die jungen Mädchen nicht mehr und consequenter in der Häuslichkeit beschäftigt werden, worin vielleicht die natürlichste Ausgleichung des vielen Sitzens zu finden wäre, so lange wird man immer anerkennen müßen, daß den jungen Mädchen die nöthige Bewegung fehlt. Auch hängt es mit unserer ganzen Culturentwicklung eng zusammen, daß dem weiblichen Geschlechte in mancher Beziehung eine Entfernung von der Natur zugemuthet werden muß, unter der dasselbe leiden würde, wenn nicht die Cultur selbst die nöthige Aushülfe darböte. Als eine solche haben wir das Turnen anzusehen, da es in kürzerer Zeit durch Mannigfaltigkeit der Bewegungen und durch systematische Berücksichtigung aller Körpertheile jede andere Art der Bewegung übertrifft. (Vergl. d. Art. Leibesübungen. D. Red.) Die Frauen fürchten größtentheils, daß das Turnen und das Schwimmen der Anmuth der weiblichen Natur Eintrag thun werde, und weisen, als auf das rechte Ausgleichungsmittel, auf den Tanz hin. Das soll dann zwar nicht unser geselliger Tanz sein, sondern eine besondere Art von ästhetischen Uebungen im Stehen, Gehen und in dem Gebrauche des Körpers überhaupt. Aber dieser Tanzunterricht existirt nicht, und was davon existirt, hat eben in der Gymnastik seine Stelle. Wir glauben nicht, daß das Turnen, wenn es nur in der rechten für das Geschlecht angemessenen Weise geschieht, oder das Baden und Schwimmen, wenn es nur, wie freilich sehr selten der Fall, unter der gehörigen, natürlich weiblichen Aufsicht möglich ist, von der weiblichen Grazie so vieles rauben werde. Sit modus in rebus, das gilt auch hier, und im schlimmsten Falle wollten wir gern ein Stückchen Grazie missen, wenn wir dafür ein Stück Gesundheit eintauschen können. Den Tanz sollte man den Mädchen nur unter einander und innerhalb der Familie gestatten. Eigentlichen Tanzunterricht braucht ein Mädchen gar nicht, das frohe Mädchen tanzt von Natur. Wer aber die vielgepriesene Grazie von dem Tanzboden holen will, dem möge sie erlassen bleiben. Dem ganzen Unwesen und der Unnatur der Bälle bleibe das Mädchen womöglich immer fern. (Vergl. d. Art. Tanzen. D. Red.) Dem Schlittschuhlaufen wird bei uns immer entgegenstehen, daß es die Mädchen zu sehr in die Oeffentlichkeit weist, und daß es das weibliche Zartgefühl in mannigfacher Weise bedroht. Mit den weiblichen Handarbeiten, namentlich mit den feineren, möge das Mädchen außer den dafür angesetzten Lehrstunden so viel wie möglich verschont bleiben. Wie für die ganze Tagesordnung feste Normen bestehen sollten, so sollte auch für solche Arbeiten eine bestimmte Zeit festgestellt werden. Dasselbe geschehe für das Lesen, und unerbittlich werde der krankhaften Neigung für dasselbe, wo sie sich zeigt, entgegengetreten. Die liebste und schönste Erholung muß das junge Mädchen in der Feierstunde finden, die den häuslichen Kreis zusammenführt und alles Schöne und Gute des Lebens dem empfänglichen Herzen zum freudigen Genusse darbietet.

In die dritte Periode seiner Entwicklung tritt das Mädchen durch einen

Uebergangszustand eigenthümlicher Art, der, wie alle kritischen Zustände, mancherlei scheinbare Widersprüche offenbart. Die aufgeschossene Gestalt ist weder die des Kindes, noch die des Weibes. Und so ist auch das geistige Wesen des sich selbst halb errathenden, halb misverstehenden Mädchens. Heute gesellt es sich altklug zu dem Erwachsenen, morgen vertieft es sich in das kindliche Spiel. Auffallende Beweglichkeit wechselt nicht selten mit ebenso auffallender Neigung zur Einsamkeit, und der Unzufriedenheit mit sich selbst geht nebenher eine leicht zu weckende Unzufriedenheit mit der Umgebung. Leicht gereizt und verletzt, weiß es doch selbst den rechten Ton in Rede oder Antwort nicht zu finden und überrascht zuweilen durch Taktlosigkeit, die man sonst nicht gerade an ihm gewohnt ist. Brennende Neugier, alles, was ein Geheimnis zu enthalten scheint, zu durchdringen und eigene, oft störrische Verschlossenheit vollenden das Bild dieses Zustandes, der für den Beobachter zuweilen geradezu etwas komisches hat. Aber man hüte sich, dies dem Mädchen zu verrathen. Gerade diese Uebergangszeit bedarf der höchsten Vorsicht in der Behandlung. Hat das Mädchen jemals Anspruch auf zarte Schonung gehabt, so hat es ihn jetzt in erhöhtem Grade. Denn jene geistigen Zustände sind nur der Reflex einer tiefen Gereiztheit des leiblichen Organismus, welche das Mädchen gerade beim Erwachen des Geschlechtslebens zu mancherlei Krankheiten disponirt, allen zufälligen Störungen des organischen Lebens einen eigenthümlich gefährlichen Charakter giebt und sich durch die energische Einwirkung des Psychischen auf das Physische auszeichnet. Mangel an Vorsicht in dieser Zeit legt oft den Grund zu lebenslänglichen Leiden. Aber die Umwandlung geht rasch vor sich. Eines Tages überrascht uns die Bemerkung, daß wir nicht mehr das Kind, sondern die Jungfrau vor uns sehen. „Das Gesicht erhält eine lebhaftere Farbe, die Züge werden ausdrucksvoller und lebendiger, die Stimme wird klangvoller und melodischer, das Auge wird feuriger, Verdauung und Assimilation werden rascher, das Blutleben wird gesteigert, das Athmen beschleunigt, der Herzschlag kräftiger, das Nervensystem empfindlicher, der Geist erregter. Die Unbefangenheit des Mädchens verliert sich, die Jungfrau wird schamhafter, zurückgezogener, es durchzieht sie ein nie gekanntes Sehnen, es durchzucken sie nie gefühlte Schauer." So beschreibt Heidenreich (Ueber Erziehung der weiblichen Jugend S. 13) den tiefen Proceß der Verwandlung, durch welchen das Mädchen zur Jungfrau reift. Mit der physisch-psychischen Transsiguration verbindet sich aber auch eine geistig sittliche Umwandlung. Die Jungfrau wird sich ihrer Würde als Persönlichkeit bewußt, und wie die Ansprüche an das Leben dadurch gesteigert werden, so erhält auch das Pflichtgefühl dadurch erst ganz seinen sittlichen Inhalt und seine ganze Energie. Dieses Gefühl weist die Jungfrau in das Haus, an die Familie, und hier allein kann ihre Erziehung erst vollendet werden; freilich nur dann, wenn das häusliche Leben seiner Idee entspricht. Ist dies nicht der Fall und hat daher auch der bisherigen Erziehung des Mädchens die rechte Grundlage nicht gegeben werden können, so wird das verstärkte Selbstgefühl in der Jungfrau sehr bald jene Eitelkeit und Gefallsucht zur traurigen Blüte bringen, welche Betty Gleim das „radicale Böse" der weiblichen Natur nennt. Ihre verheerenden Wirkungen auf dem Boden des sittlichen Lebens werden durch nichts so sehr unterstützt und gekräftigt, als dadurch, daß sich das häusliche Leben jenem Einflusse des Zeitgeistes dienstbar macht, den wir die Mode nennen. Das Wesen der Mode kann nur aus dem Verhältnisse des Hauses zur Oeffentlichkeit recht verstanden und in seiner unsittlichen Basis erkannt werden. Die Mode ist die entartete Schwester der Sitte. Es ist oben, wo das Wesen der Häuslichkeit dargestellt wurde, auf die Nothwendigkeit hingewiesen worden, daß sich das Leben des Volkes im Hause reflectiren müße, daß dieser Reflex des Allgemeinen und Nationalen innerhalb der Familie eben die Sitte sei und daß es nur die tiefen, das innerste Leben der Nation, ihre Beziehung zur Natur und ihre historische Entwicklung darstellenden Züge sind, welche in solcher Weise zur Sitte sich individualisiren. Einrichtung, Hausrath, Kleidung, religiöse Gewohnheiten, Feste &c. sind solche Reflexe des

Allgemeinen, die eben darum, weil sie aus dem Wesen und der Geschichte des Volkes entstanden, eine gewiße Zähigkeit und conservative Tendenz in sich tragen. Wird aber die Sitte, welche immer auf das Große und Ganze geht und ihre Wurzeln in dunkle und oft nicht verstandene Tiefen senkt, gering geachtet und an die Stelle derselben eine petulante Erregtheit für das gesetzt, was der Tag Neues bringt, für jenen kleinlichen Kampf der Leidenschaften, der im engeren und beschränkten Kreise um persönliche Interessen gekämpft wird, so ist die Mode zur Herrschaft gelangt. Die Geistlosigkeit derselben offenbart sich in der Verachtung des Alten, bloß weil es alt ist, in der Bewunderung alles Neuen, bloß weil es das Neue ist. Man schämt sich der von den Vätern ererbten Gewohnheit, man will um jeden Preis unter denen sein, welche die Bewegung des Tages leiten. In dieser Verkennung der tieferen, eigentlich nationalen Tendenzen des Lebens spricht sich zugleich der abgestumpfte sittliche Geist, die Unfähigkeit, das Große, das Bedeutende zu verstehen, die oberflächliche und äußerliche Auffassung des Lebens und der persönliche Egoismus aus, der immer die Herrschaft der Mode charakterisirt. Nun ist zwar, und besonders in Deutschland, die Herrschaft der Mode so groß geworden, daß „auch bei vielen trefflichen Menschen das ganze Haus Mode, und nichts mehr Sitte ist.“ Aber eben darum ist auch das weibliche Geschlecht so vieler Aeußerlichkeit verfallen. Denn gerade dieses ist seiner Natur nach am meisten den Launen der Mode unterworfen. Wenn sich dies vornehmlich in der Kleidung zeigt, so soll zwar der Jungfrau nicht zugemuthet werden, daß sie durch bizarre Einfachheit und durch einen auffallenden Gegensatz gegen das, was allgemein getragen wird, auf lächerliche Weise sich hervorthue, aber sie soll vor der kleinlichen Begier bewahrt werden, das Neue und Neueste der Kleidung mitzumachen und dadurch hervorzutreten. Es giebt eine Kunst, das Gefällige und Nützliche einer Mode sich anzueignen und doch dem Typus des Hergebrachten treu zu bleiben, und gerade die rechte Eleganz, wenn sie von feinem Sinne getragen wird, wird sich niemals sklavisch der Mode beugen. Diese Kunst möge die Jungfrau sich aneignen, wenn die Verhältnisse es erlauben, im übrigen aber unabläßig darauf hingewiesen werden, daß Ordnung und Sauberkeit die höchste Schönheit der Kleidung sind. Aber eben so sehr, wie auf diesem Gebiete, widerstrebe man überall der Neigung, die Interessen des Tages, der Tagesliteratur, der Tagespolitik, der Tagesneuigkeiten aller Art mit Eifer zu verfolgen. Durch alle solche Neigungen für diesen oder jenen ephemeren Helden, der auf der Weltbühne oder Theaterbühne auf Augenblicke glänzt, für diese oder jene elegante Neigung, Kunst und Fertigkeit rc. geht die Einfalt und Sicherheit des Gefühles verloren, wird dasselbe abgelenkt von dem Centrum alles weiblichen Lebens und in Aeußerlichkeit und Weltlichkeit, Eitelkeit und Nichtigkeit versenkt. Biete man der Jungfrau statt dessen immer tiefere Einblicke in das, was die Geschichte und Literatur der Menschheit, besonders des eigenen Volkes, Großes und Herrliches enthält und führe man sie in die Schönheit und in das Verständnis classischer Poesie und Musik ein, damit durch eine große und reine Flamme echter Begeisterung in dem Herzen der Jungfrau alle die kleinen und elenden Begierden verschlungen werden, welche den Menschen selbstsüchtig machen und an das Nichtige fesseln. Niemals höre die Jungfrau ganz auf, zu lernen; einzelne Stunden des Tages seien der Lectüre, der Uebung in dieser oder jener Kunst, auch wohl der gelegentlichen Theilnahme an belehrenden Vorträgen gewidmet. Die tiefste Anregung für diese allgemeine geistige Bildung gebe eben das Haus selbst. Namentlich werde die Kunst recht heimisch in der Familie und nicht in das Gebiet der sogenannten Geselligkeit verwiesen, wo sie so oft nur zur Lüge gemacht und dazu misbraucht wird, die Geistesleere zu verdecken. „Die Kunst gehört,“ wie E. M. Arndt trefflich bemerkt, „für das Haus oder den engeren Kreis weniger Zugethanen und Geweihten, die bescheiden und still ohne Ansprüche der Eitelkeit sich ihrer freuen mögen, so weit sie es in dieser Enge können; mehr noch gehört sie für die Versammlung oder Gemeinde, die groß genug ist, daß die einzelne Eitelkeit oder Gaukelei darin untergehe,

und welche — — die Kunst durch das Gefühl des Ganzen und Allgemeinen aus der niedern Sphäre des Kleinen und Einzelnen herauszuheben vermag." In unserer Zeit, die von Sinnlichkeit und Genußsucht so sehr erfüllt ist, besteht unter den Frauen, den Töchtern wie den Müttern vielfach das Vorurtheil, daß das Lebensalter der Jungfrau insbesondere zum Lebensgenusse berechtige. Dem muß mit aller Entschiedenheit entgegengetreten werden, nicht nur im Principe, denn kein Lebensalter berechtigt zum Genusse ohne die sittliche Anstrengung zu fordern, sondern auch in der Form, in welcher jene Genüsse gesucht werden. Die ganze sogenannte „Welt," die Bälle, die Theater, die öffentlichen Gärten rc., in welche die Jungfrau nun eingeführt zu werden pflegt, weil „sie ihr Leben doch genießen soll," ist ganz dazu gemacht, ihr die rechte Lebenslust zu vergällen, die Seele zu veröden, Geist und Körper zu schwächen. Der Kampf gegen diese Verkehrtheiten des Zeitgeistes ist nicht leicht, aber er darf nicht gescheut werden. Auf der andern Seite hat Brandt (Ueber Erziehung und Unterricht der weiblichen Jugend S. 17) Recht, wenn er sagt, daß an die Stelle ungeregelter und ungezügelter Erregtheit, falscher Lebensentwicklung nicht die düstere Stille des Todes, Stumpfheit und farbloses Verbringen der Zeit treten dürfen, daß es mit bloßem Entziehen und Versagen nicht gethan sei, daß dafür bessere Genüsse geboten werden müßen. „Wir wollen keine dumpf und freudlos hinbrütende, sondern eine frische und fröhliche Jugend, bei der auch Scherz und Kurzweil ihr Recht haben. So dürfen dann dem Haus- und Familien-Kalender mancherlei einfache und frohe Fest- und Feiertage nicht fehlen, es darf viel Roth darin sein, aber alles in gesundem Maße. „„Kleine Freuden"" sagt Jean Paul „„laben wie Hausbrod, immer ohne Ekel; große wie Zuckerbrod, zeitig mit Ekel."" Vorsicht ist geboten auch in der Wahl der jungen Leute, die dem Hause als Hausfreunde zugesellt werden, und der Mädchen, zu denen der Tochter ein näheres Verhältnis gestattet wird. „Eine Geselligkeit junger Mädchen unter einander, ohne Zuthun der Eltern ist zu vermeiden. Die Gegenwart der Mütter wird und darf nicht störend sein, wenn der Ton des Umganges rechter Art ist," (Valentiner S. 116). Eine besondere Aufmerksamkeit ist auf die sogenannte „Conversation" zu richten. Man sage der Jungfrau, daß das Wesen der Geselligkeit auf dem geistigen Verkehre, auf dem freien Austausche der Meinungen beruhe und ein verständiges Gespräch allerdings der edelste Genuß sei, den man in der Gesellschaft suchen könne; aber man hüte sie, daß sie nicht in jenen witzelnden, spöttelnden Ton verfalle, den junge Mädchen so gern im geselligen Verkehr anschlagen, oder in „das todte Meer des Geschwätzes" versinke, welches viele für Unterhaltung ansehen. Man lehre sie, daß Zurückhaltung im Urtheil über Personen und Sachen von jedem verständigen Menschen gefordert werden müße, und daß sie durch ein verständiges und zurückhaltendes Wesen am besten ihre eigene Würde bewahre, denn „einer vernünftigen Frau wird niemals etwas unvernünftiges gesagt." Aber vor dem ganzen sogenannten geselligen Verkehr unserer Zeit, in welchem so viel Lüsternheit, Leichtsinn, Abgeschliffenheit und Lüge wohnt, muß im großen und ganzen im Interesse weiblicher Erziehung gewarnt werden. Der Urquell aller rechten Lebensfreuden für die Jungfrau bleibt doch das Haus und in seinem Frieden möge sie so lange wie möglich erhalten werden, bis sie als Frau in ein anderes Haus ziehe. „Höchstens" wie E. M. Arndt sagt „wann ein hohes Fest steht, Gott, dem Vaterlande, oder einem Erfinder, Stifter, Helden geheiligt, wo das ganze Volk aus dem kleinen, eitlen Leben zu größerem Jubel und Glanz der Gemeinschaft fortgetragen wird, führe man auch sie hinein, daß sie vor dem Leben zugleich erschrecke und erstaune, und Wunder zu sehen glaube, die nur in der Phantasie sind." Hat die Jungfrau im Vaterhause aus ihrer früheren Erziehung die rechte Stellung gewonnen, dann ist demselben in ihr ein neuer Sonnenschein aufgegangen. Es geht dann von ihr für alle Theile ein hülfreicher und anmuthiger Beistand aus. Die alternde Mutter, der oft verstimmte Vater, die immer des Beistandes bedürftigen Geschwister, die dienenden Personen — sie empfinden alle auf wohlthuende Weise das

verständnisvolle und freundliche Walten der verständigen Tochter. Aber jene kleinen Aufmerksamkeiten und Hülfleistungen, durch welche sie sich allen nützlich und werth macht, sind nur der äußere Schmuck eines Lebens und Wirkens, welches tief innerlich vom Pflichtgefühle getragen ist. Die Stellung der Jungfrau zum Hauswesen hat sich geändert. Nicht mehr gelegentlich und zufällig das Einzelne versuchend und übend, sondern mitwirkend und das Ganze ins Auge fassend mit innerer größerer Selbständigkeit, greift sie in das Hauswesen ein. Ein und das andere Departement werde ihr ganz oder zeitweise übertragen. In solcher Selbständigkeit des Wirkens offenbart sich dann manches, was noch zu lernen, was wohl auch abzuthun ist. Das ökonomische Urtheil und die Haushaltungs-Rechenkunst dürfen nicht vernachläßigt werden. Aus dem falschen Calcul, welches in diesem Gebiete in so vielen Familien herrscht, geht viel Jammer der Menschen hervor. Man gewöhne die Jungfrau, die unentbehrlichsten Lebensbedürfnisse zuerst ins Auge zu fassen, stets die Gesammtheit der Familie und den jährlichen Kostenbetrag der Ausgaben zu bedenken, und lasse sie an eine strenge Buchführung sich gewöhnen. Ebenso werde die Kochkunst in ihrer unberechenbaren Wirkung für das Wohlergehen der Familie der Jungfrau dargestellt und diese auf das sorgfältigste darin geübt. Amalie Marschner (a. a. O. S. 111) hat sehr gut die physischen und sittlichen Nachtheile geschildert, welche sich an die Vernachläßigung dieser Kunst anschließen. Ein flüchtiger Cursus bei irgend einem berühmten Koch thuts nicht. Da wird wohl die Zubereitung feiner Tafelgerichte gelehrt, welche bei Festlichkeiten paradiren können, aber nicht die kräftige Hausmannskost, und nicht die Kunst, mit wenigen Mitteln nährende, gesunde, mannigfaltige und schmackhafte Speisen zuzubereiten. Ein reiches Gebiet öffnet sich der ordnenden Hand und dem gebildeten Geschmacke in der Anordnung der Zimmer und Möbel, in der Ausschmückung derselben durch Blumen &c. Aber daß nur auch neben diesen feineren Geschäften die sogenannte grobe Arbeit nicht übersehen werde! Die Jungfrau soll alles verstehen und keine Arbeit für schlecht halten, sie weiß nicht, wo sie es brauchen wird. In der Reinlichkeit der Wäsche, der Gefäße und der Zimmer wurzelt die eigentliche Tüchtigkeit jedes Hauswesens. Manches Mädchen geht auch wohl in der Erfüllung dieser Pflichten zu weit. Dann ist es Zeit, ihr begreiflich zu machen, daß diese Sorgen für den Haushalt zwar nöthig und überaus wichtig seien, daß aber der Mensch nicht vom Brode allein lebe, sondern von einem jeglichen Worte, das aus dem Munde Gottes gehe, daß es edlere und heiligere Bedürfnisse in der menschlichen Seele gebe, die nicht über den häuslichen Sorgen dürfen vergessen werden. Es giebt arbeitslustige Naturen, welchen erst dann recht wohl ist, wenn sie ganz ins Fegen und Waschen sich versenken können. Denen werde gezeigt, daß eine rechte Hausfrau zwar alles verstehen, aber keineswegs alles selbst thun müße, daß es eine höhere Aufgabe für sie gebe, welche darin besteht, den Blick über das Ganze sich frei zu erhalten und das Hauswesen an allen seinen Theilen zu beherrschen. Selbst die edelsten und besten Seiten häuslicher Tüchtigkeit können übertrieben werden. Frauen sind leicht geneigt ins Extrem zu verfallen, darum müßen sie auch, wie schon Fenelon bemerkt, vor kleinlicher Oekonomie, ja vor Peinlichkeit in Betreff der Ordnung und Reinlichkeit, welche zur Lächerlichkeit und Gemüthlosigkeit führen, bewahrt bleiben, und so darf auch der feine Geschmack, der leicht eine gewiße Geringschätzung der unteren Volksclassen erzeugt, nicht auf Kosten der Liebe gepflegt werden. Alles dies und was sonst für die Bildung der Jungfrau im einzelnen weiter gethan werden könnte, wird sich zur rechten Harmonie gestalten, wenn das Haus selbst die rechte Pflege und Schätzung der Lebensgüter und die rechte Ueber- und Unterordnung derselben in seiner Lebensordnung darbietet. Leise und unmerklich werden sich die natürlichen Bande, mit denen die Jungfrau an Eltern und Geschwister sich gebunden fühlt, vergeistigen und in sittlich geistiger Verklärung lösen. Dem Vater, der Mutter eine Freundin geworden, den Geschwistern in jener zarten Empfindnng und jener ethischen Tiefe der uneigennützigsten

Liebe zugewendet, die Hegel so schön in der Phänomenologie des Geistes (Bd. II. S. 329 f.) beschreibt, wird die Jungfrau, erfüllt von einem freudigen und kräftigen Bewußtsein jenes Familiengeistes, der immerhin eine leise Regung des Gefühles, daß sie um der Familie willen etwas auf sich zu halten habe, in ihr wecken mag, keines dieser Bande brechen, wenn der Mann ihrer Liebe sie aus dem Vaterhause führt, um mit ihr ein eigenes Hauswesen, eine neue Stätte edler und heiliger Sitte unter den Menschen zu gründen. Sie wird ein Herz voll Frömmigkeit, Liebe und Freude in das Haus bringen, wohin sie zieht, weil dieses Herz von seinem Reichthum nichts an die arme Welt verloren hat. Sollten aber die Brüder und die Schwestern alle hinausziehen und sie allein zurückbleiben, so wird sie mit einem solchen Herzen doch nicht einsam sein. Denn wo echte Weiblichkeit waltet, da blühet alle Fülle der Liebe und der Treue, da öffnet sich überall ein gesegneter Wirkungskreis; und wenn es nur wirklich „himmlische Rosen" sind, welche das Weib in das irdische Leben zu weben weiß, so wird es auch allezeit selbst zuerst den himmlischen Duft derselben, nämlich Friede und Freude, athmen. **Flasbar.**

Mädcheninstitute, }
Mädchenschulen, höhere } s. am Ende dieses Buchstabens.

Mädchenschule. Seit die Dame, wenn sie von ihrem „Mädchen" spricht, einen dienstbaren Geist darunter versteht, den eigenen weiblichen Sprößling aber nie ein Mädchen, sondern nur ihre Tochter nennt, meinen viele, vielleicht auch manche Lehrer, es wäre wider den Anstand, die Schule, welche vorzugsweise von weiblichen Schülerinnen aus „bessern Familien" besucht wird, Mädchenschule zu heißen. Unter der letzteren versteht man vielmehr jetzt gewöhnlich nur diejenigen Classen der Volksschule (s. d. Art.), in welchen bei der Geschlechtertrennung (s. auch d. Art.) bloß weibliche Schülerinnen aus den untern Schichten der Gesellschaft sich befinden. Diese Schulen gehören der neuen Zeit an. War früher auch hie und da eine Unterrichtsanstalt für „Töchter" vorhanden, so ist das „Mädchen" doch erst seit dem Laufe des vorigen Jahrhunderts schulberechtigt und schulpflichtig geworden. Wenn von da an die Volksschule die gemischten Geschlechter aufnahm, so brachten es nach und nach verschiedene Ursachen mit sich, daß in Städten und größeren Landgemeinden die Geschlechter getrennt und besondere Mädchenclassen errichtet wurden. Die hauptsächlichsten dieser Ursachen waren die große Anzahl von Schulkindern in einer Gemeinde, bei welcher nach Erschöpfung anderer Classificationsprincipien auch nach Geschlechtern getheilt werden mußte, und das besondere Bedürfnis der Mädchenbildung, welchem nach dem Uebertritt der Knaben besserer Bürgerfamilien in höhere Unterrichtsanstalten nun in den gemischten Classen, wo nur noch unbemittelte oder minderbefähigte Knaben zurückgeblieben waren, nicht mehr genügend hätte entsprochen werden können. Denn auch in solchen Städten, in welchen „Töchterschulen" und „höhere Töchterschulen" errichtet und im Gange sind, wird die Volksschule doch von verhältnismäßig weit mehr Mädchen als Knaben aus besseren Bürgersfamilien besucht.

Der Unterrichtszweck in diesen Schulen ist im wesentlichen der gleiche wie in den Knabenschulen und in den gemischten Schulen. Da aber auf die künftige Bestimmung der Schüler bei der Wahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes im einzelnen stets Rücksicht zu nehmen ist, so ist zwar in den gemischten Schulen für die Mädchen Gelegenheit manches zu lernen, was mehr für die künftige Lebensstellung des Knaben, und für die Knaben, was mehr für den künftigen Beruf des Mädchens dienlich ist; aber in den Mädchenschulen wird dagegen in Unterricht und Erziehung ausschließlich die Natur und Bestimmung des weiblichen Geschlechtes im Auge behalten. Als Unterrichtsfächer für diese Schulen werden in der pädagogischen Literatur seit langer Zeit bezeichnet Religion, Realien (Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte), Lesen, Schreiben (Schönschreiben, Rechtschreiben und Aufsatz), Kopf- und Tafelrechnen, Singen, Zeichnen und von einzelnen auch Formenlehre. Ob aber alle diese Fächer bereits

in allen Mädchenschulen eingeführt sind und getrieben werden, ist noch eine Frage. Niemeyer, Schwarz, Beneke u. a. fordern in diesen Schulen auch Unterricht in den gewöhnlichsten und nöthigsten weiblichen Handarbeiten, namentlich in Stricken und Nähen, aber nicht in Sticken u. dergl. Da jedoch die geistige Bildung hiedurch nicht verkürzt werden soll, zum Theil auch manche Mädchen zu Hause oder sonstwo bessere Gelegenheit zum Erlernen solcher Handfertigkeiten haben, wird Eisenlohr das Richtige getroffen haben, welcher sagt (s. unten Literatur): „Die Einleitung in die Arbeit selbst muß, wo die Verhältnisse gesund und nicht außerordentlicher Art sind, der Familie zufallen.“ Da aber die Familie hierin nicht immer ihre Pflicht erfüllt, wird nach Eisenlohr der Arbeit und der Arbeitsschule neben der Volksschule ein Platz geschaffen, d. h. denjenigen Mädchen, bei welchen es nöthig ist, in einigen Stunden der Woche öffentlicher obligatorischer Unterricht in den genannten Handfertigkeiten ertheilt werden müßen (s. d. Art. Industrieschule). Die Volksschule aber bereitet für diesen Unterricht vor durch angemessenen Unterricht in der Formenlehre und im Zeichnen. Wenn man aber dazu auch noch einen Unterricht in der Haushaltungskenntnis und in der Wartung und Pflege der Kinder von der Mädchenschule verlangt, so muthet man ihr offenbar etwas zu, was nur dem häuslichen Kreise angehört und ohne Gelegenheit und Mittel zu geeigneter Uebung gar nicht auszuführen ist. Dabei ist jedoch natürlich nicht ausgeschlossen, daß bei dem Unterricht in den Realien, im Rechnen und in der Religion auf diese künftigen Berufsgeschäfte der Mädchen gelegenheitlich und soweit es thunlich ist, angemessene Rücksicht genommen werde. Wenn ferner Beneke noch „als wesentliche Unterrichtsgegenstände in die Mädchenschulen aufgenommen zu sehen wünscht einen Inbegriff elementarischer Vorschriften für die erste Erziehung in Verbindung mit einer Art von pragmatischer Anthropologie und eine moralische Unterweisung zur Begründung eines einfachen, häuslichen, genügsamen Sinnes“: so ist das letztere einfach Aufgabe des Religionsunterrichts und des sittlichen Geistes der Schule überhaupt; für das erstere aber wird während der Schuljahre die Auffassungsfähigkeit und das Interesse im allgemeinen noch so gering sein, daß ein solcher Unterricht dem größten Theil nach erfolglos wäre. Wenn die Schule die sittliche Erziehung der Mädchen selbst sich zur angelegentlichsten Aufgabe macht, erfüllt sie eben damit schon die erste und wichtigste Bedingung der Vorbereitung derselben für ihre künftige Erziehungsthätigkeit. Etwas anderes ist es, wie Schwarz, Riecke u. a., auch ein gewißes Maß von Leibesübungen unter die Unterrichtsgegenstände der Mädchenschule aufzunehmen. Sie verlangen damit etwas, was für das weibliche Geschlecht in vielfacher Hinsicht ebenso wichtig ist, als für das männliche. Es sollten darum diese Leibesübungen billig auch in Mädchenschulen zum obligaten Unterrichtssache gemacht werden; aber ein in jeder Beziehung guter Unterricht darin wird von den wenigsten Lehrern unserer Zeit ertheilt werden können.

In der Lehrform und dem Lehrton unterscheidet sich die Mädchenschule von der Knabenschule hauptsächlich dadurch, daß in ihr weniger auf begriffliches und abstractes Erkennen als auf Ausbildung der Anschauungs- und Einbildungskraft und des Gefühls zu zielen und somit auch der Wille mehr durch das Gefühl als durch das Erkenntnisvermögen zu bestimmen ist. Wir sagen aber nur „weniger“ und „mehr“ und sind weit entfernt davon, die Bildung des Erkenntnisvermögens und insbesondere des Verstandes von dieser Schule ausschließen zu wollen. Bei den technischen Fächern aber ist es besonders der Schönheitssinn, dessen Bildung sich die Mädchenschule angelegen sein lassen muß.

Was die Schuldisciplin betrifft, so ist es eine irrige Meinung, daß diese überall in den Mädchenschulen leichter zu üben sei als in Knabenschulen. Neben den mancherlei Unarten und Untugenden, welche beiden Geschlechtern gemein sind, hat man zwar in der Knabenschule mehr oder weniger mit einer gewißen Wildheit, Derbheit, Unordentlichkeit, Uebermuth und Trotz zu kämpfen, was in Mädchenschulen doch nur selten und in geringem Maße vorkommt. Dagegen ist es bei den Mädchen mehr die Zerstreut-

heit und Schwatzhaftigkeit, die Eitelkeit und Empfindlichkeit, die Launenhaftigkeit und der Eigensinn, welche die Zucht und Erziehung erschweren. Es ist darum eine falsche Meinung, daß ein an Willenskraft schwächerer Lehrer besser für Mädchen- als für Knabenschulen sich eigne. Vielmehr muß der Lehrer an Mädchenschulen, wenn auch Sanftmuth, Milde und Freundlichkeit ihm zur besonderen Empfehlung gereichen, doch durchaus fest und consequent sein; er muß ein Mann sein, wenn er nicht von seinen Schülerinnen in kurzer Zeit bald nicht mehr geachtet, ja vielfältig misbraucht und zum Gegenstande des Hohnes gemacht werden soll. Daß an diesen Schulen auch Lehrerinnen angestellt sein und den gesammten Unterricht ertheilen können, ist eine allgemein zugegebene Sache, und in Frankreich muß es sogar ausschließlich geschehen. Doch scheint es, die Lehrerin tauge in der Regel besser für die jüngeren Mädchen als für die Oberclasse, deren Schülerinnen schon mehr von einem männlichen Willen geleitet zu werden bedürfen. Hat die Lehrerin diesen und überhaupt die oben bezeichneten nöthigen Eigenschaften, so mag sie immerhin auch an der Oberclasse mit gutem Erfolge wirken. Jedenfalls werden auf diese Weise geschlechtliche Verirrungen verhütet, deren sich Lehrer an Mädchenschulen (auch an gemischten Schulen) hie und da schuldig machen, weshalb wir schließlich einen durchaus keuschen Sinn, eine durch beständiges Aufsehen auf Gott gewirkte strenge sittliche Selbstbeherrschung nicht bloß in Handlungen, sondern auch in Worten, Gebärden und Blicken als die unerläßliche Anforderung an den Lehrer an Mädchenschulen bezeichnen und ihn auch vor solchen Berührungen der Kinder, welche nur Zeichen der Freundlichkeit und Liebe sein sollen, ebenso wie vor solchen Züchtigungen, durch welche die Schamhaftigkeit irgendwie verletzt wird, angelegentlich warnen.

Literatur: Niemeyer, A. H., Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts 3. Thl. Schwarz, Fr. H. Ch., Die Schulen. Beneke, F. E., Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Thl. Hergang, Päd. Real-Encyklopädie. Riecke, G. A., Erziehungslehre. Eisenlohr, Th., Die Volksschule und die Handarbeit. **Stockmayer.**

Mager, Karl. (Quellen: Magers Schriften, seine Lebensbeschreibung von W. Langbein und mündliche Mittheilungen.) Dieser besonders um die Entwicklung der deutschen höheren Bürgerschule hochverdiente Pädagog, wurde den 1. Januar 1810 in Gräfrath bei Solingen geboren. Den ersten Unterricht erhielt er in der dortigen Elementarschule, seine Gymnasialbildung in Düsseldorf. Hier zogen den gelehrigen Knaben und Jüngling besonders Griechisch und Lateinisch an, während er dagegen aus Gleichgültigkeit im Französischen fast nichts leistete. Im J. 1827 machte er seinen einjährigen Militärdienst bei der Artillerie durch und studirte dann in Bonn. Die beiden ersten Universitätsjahre widmete er vorzugsweise der Philosophie und Philologie. Schnellfassend, die Wissenschaft rasch durcheilend zeigte er sich schon hier, desgleichen regte sich in ihm schon die Lust zu allerlei kleinen Publicationen. So ließ er als Anhänger der Romantik ein Bändchen leichter, scherzhafter Gedichte drucken. Von Bonn reiste er 1830 nach Paris, jedoch nicht in der Absicht, um sprach- und literatur-, sondern um naturwissenschaftliche Studien zu machen. Aber in jener Hauptstadt hatte die bourbonische Reaction eben ihr Bestes gethan, um alle kräftigen Geister und frischen Talente der Nation zu dem heftigsten politischen und literarischen Widerstande aufzurufen. Kein Wunder, daß der lebhafte, für jede menschliche Entwicklung schwärmende junge Mann diesen Kämpfen offenen Auges zusah und den darauffolgenden Neugestaltungen in Staat und Kirche und allen Bestrebungen in Wissenschaft und Kunst mit ganzer Seele folgte. So geschah es, daß er zwar die Vorlesungen im Musée d'histoire naturelle besuchte, aber auch den großen Professor und Geschichtspragmatiker Guizot in der Sorbonne bewunderte. In dieser Richtung noch weiter gefördert durch einen Kreis strebsamer wissenschaftlicher und publicistischer Talente der Hauptstadt, welche die ungewöhnliche Begabung des geistreichen und wortgewandten Rheinländers richtig erkannten, machte er sich 1832 mit Eifer an das Studium der französischen Nationalität, wie sich dieselbe

in der Geschichte, vornehmlich aber in der Literatur und Sprache darstellt. Er verlebte so in Paris einige Jahre in den anregendsten Studien, entwickelte seine große geistige Versatilität und holte besonders die Versäumnis des Französischen auf dem Gymnasium in vollstem Maße nach. Von Paris gieng er nach Berlin, dann auf eine Hauslehrerstelle im Mecklenburgischen, um bald darauf eine Frucht seiner französischen Studien herauszugeben, den „Versuch einer Geschichte und Charakteristik der französischen Nationalliteratur von Anfang des 12. Jahrhunderts an bis 1789." Dieser erste Theil seiner Literaturgeschichte, sowie die 4 späteren sind sammt dem dazu gehörigen Urkundenbuch: Tableau anthologique de la littérature française contemporaine (1837—1840), unter allen Umständen eine sehr bedeutende Leistung gewesen, ja sind es noch jetzt, und legten reichliche Proben davon ab, wie philosophisch geschult ihr Verfasser war, welch umfassende Kenntnis der französischen Literatur und Sprache er besaß, wie fleißig er arbeitete und wie gewandt er die Feder zu führen wußte.

Doch dies war nicht das einzige Gebiet, auf dem sich Magers Fleiß nun bewegte. Er hatte das lebendigste Bedürfnis sich so vielseitig als möglich auszubilden. Und da ihn die Noth des Lebens, die Sorgen der Nahrung nicht in ein Amt drängten, so konnte er nicht nur allen seinen Studien nachkommen, sondern sich auch in mancherlei Productionen versuchen. Nun hatte er zwar schon im Jahr 1833 in Paris neben das Studium der Naturwissenschaften das der ethischen aufgenommen, aber dennoch setzte er ersteres in Berlin unter Weiß, Lichtenstein und Mitscherlich fort, wurde von Humboldt auf eine naturwissenschaftliche Reise nach Petersburg und Moskau mitgenommen und schrieb eine Abhandlung über die Methode der Mathematik als Lehrobject und als Wissenschaft. Seiner Arbeitslust und Gewandtheit bot jedoch auch die Philosophie ein weites Feld. Gleich so vielen seiner Altersgenossen da und dort in den deutschen Landen, verehrte auch Mager seinen geistigen Führer in Hegel. Daß er sich in das System dieses großen Denkers mit Entschiedenheit hineinversetzt hatte und daß er verstand, es theilweise mit Glück zu popularisiren, davon hat er unter anderem in seinem „Brief an eine Dame über die Hegelsche Philosophie" Zeugnis abgelegt. Von der Weiterbildung des Systems in der Weise, wie einige Schüler Hegels sie später versuchten, wollte jedoch Magers Sinn für das Gesunde nichts wissen; im Gegentheil, je selbständiger er wird und je reicher an Erfahrungen, desto mehr Zweifel am herrschenden System erheben sich in ihm. Im Jahr 1840 zählt er sich nicht mehr zu dessen Anhängern stricter Observanz, bis er allmählich, durch philosophisch-pädagogische Studien geführt, zu Herbart übergeht. Er hatte sich nämlich seit seinem Eintritt ins Friedrich-Wilhelmsgymnasium zu Berlin, das damals unter des vortrefflichen Spilleke Leitung stund, und infolge seines Unterrichts in fremden Sprachen und Mathematik nach längerem Schwanken endgültig für das Studium der Pädagogik und der ethischen Fächer entschieden, desgleichen auch in Rücksicht auf unterrichtliche Praxis die Neigung zu Sprach- und Literaturwissenschaft um so völliger in sich ausgebildet. Als eine Frucht dieser Entscheidung und der dadurch hervorgerufenen Studien muß der damals entstandene Aufsatz „über den Unterricht in fremden Sprachen" angesehen werden. Um dieselbe Zeit, im Jahr 1837, nahm er auch eine Lehrstelle für deutsche Literatur am Collége in Genf an. Freilich bekleidete er sie nur wenige Semester; Kränklichkeit und infolge davon Unlust stellten sich bei ihm ein und so verließ er die Schweiz wieder, doch nicht ohne viel für Schule und Leben gelernt zu haben und siedelte nach Schwaben über, wo er sich seiner Gesundheit halber in Canstatt und dann in Stuttgart aufhielt. Hier, im altwürttembergischen Lande, fand der leichtbewegliche, welt- und redegewandte Rheinländer so viel Gegensätzliches und doch wieder so viel Verständnis seines Wesens und so viele Berührungspuncte, daß er sich aufs mannigfaltigste angeregt oder herausgefordert fühlte und nun eine höchst ergiebige schriftstellerische Thätigkeit begann. Da Mager sich einmal völlig der Schule und der Bildungswissenschaft zugewendet und während seiner kurzen Praxis doch viel Erfahrung und richtige Einsichten sich erworben hatte, auch Reformgedanken

ihn immer lebhafter bewegten, so konnten seine Studien und seine Schriften nur der Schule angehören. Hier gedenken wir nun zuerst seiner „deutschen Bürgerschule" 1840, einer Tendenz- und Gelegenheitsschrift von reinpraktischer Natur, in welche der dreißigjährige Verfasser, der sich aber schon daran gewöhnt hatte, die praktischen Fragen der Schule philosophisch zu erörtern, als kühner, ungestümer Anwalt einer vielverkannten und daher viel angefeindeten Sache auftritt und ihr hilft, sich ans Licht zu ringen. Vor allem bestrebt er sich, in einem culturgeschichtlichen Excurse zu zeigen, daß dieselbe ein unabweisbares und stetiges Bedürfnis, eine legitime Geburt der heutigen Zeit- und Culturverhältnisse sei, wobei er auf ebenso anschauliche als geistreiche Weise den Begriff des Gebildeten als den des Gelehrten gewinnt. Sodann thut er mit scharfen, auch politischen Gründen dar, daß das Verlangen nach Realschulen nicht auf einem irrenden Drange der Zeit beruhe, und daß zwischen der Volksschule, welche für die allgemeine Bildung des sogenannten gemeinen Mannes sorge, und dem Gymnasium, wo diejenigen, welche gelehrte Studien zu machen haben, mit der ihnen nöthigen allgemeinen Bildung und Vorbildung ausgerüstet werden, eine weitere Erziehungsanstalt, das Realgymnasium oder die höhere Bürgerschule erforderlich sei, die Schule, welche der großen Menge der Gebildeten in der Nation die ihnen nöthige allgemeine Bildung und Vorbereitung zur Berufsbildung verschaffen müße. Nachdem Mager hiemit nicht nur Wesen und Bestimmung der höheren Bürgerschule ausgesprochen, sondern auch die Secundar- und die einclassigen Realschulen beseitigt hatte, entwirft er noch die Grundzüge seiner Anstalt in 6 Classen (10.—16. Jahr). Im folgenden Abschnitt gibt er die Methode für die einzelnen Lehrfächer an, wobei wir der Hauptsache nach schon die genetische erkennen und uns besonders an dem Reichthum seiner Mittheilungen über Sprach-, Geschichts- und Mathematikunterricht erfreuen. Hierauf spricht sich der Verfasser über Zweck und Nutzen der heutigen Bürgerschule aus, hernach über die Mittel und Wege, sie zu erreichen, was ihn auch zu gewichtigen Aussprüchen über die Ausbildung der Reallehrer veranlaßt. Zum Schlusse wendet er sich an die falschen Freunde und an die Gegner seines Schützlings. Mit scharfen Hieben züchtigt er da die Utilisten, die, den Charakter einer Erziehungsanstalt mißkennend, die Realschule mit einer Berufs- und Fach- d. h. mit einer Gewerbeschule zusammenfallen lassen möchten und in ihrer Unwissenheit vergeblich vorgeben, sie könnten für industrielle und allgemeine Bildung gleich gut sorgen. Besonders schroff und herb jedoch tritt er den einseitigen Humanisten gegenüber, jenen, welche der neuen Schulgattung nicht einmal die Berechtigung des Daseins, vielweniger eine freie selbständige Existenz gönnen wollten. Als Stimmführer derselben faßt er den Friedrich Thiersch und zeigt, wie sein Eifer für die Sache des Humanismus an Unklarheit leide und ihm zudem eine richtige Kenntnis seines vermeintlichen Widersachers, der Realschule, ganz abgehe.

Daß diese Deutsche Bürgerschule eine bedeutende Leistung des erst 30jährigen Mannes war und nach beiden Seiten hin klarere Erkenntnis und größere Sicherheit des Strebens vermittelte, sowie auch, daß er durch diese Parteinahme und durch eine solche es für immer mit vielen Humanisten verdarb, ist längst anerkannt. Mager selbst nennt sie später eine erste rohe Skizze, nicht aber eine ausgeführte Zeichnung, so wie er auch gleich in der Nachrede bedauert, er habe aus ihr kein Kunstwerk von Stil und Composition machen können. Unserer Ansicht nach theilen jedoch seine übrigen Abhandlungen und Bücher so ziemlich dasselbe Schicksal, sowie überhaupt diese Deutsche Bürgerschule uns schon die ganze Wesenheit und pädagogisch-literarische Signatur Magers, wie sie sich später entfaltete, errathen läßt: des Verfassers Standpunct und Streben in pädagogischen Dingen, das reiche Wissen und die lebendige Darstellung, das scharfe Anfassen des Gegners und die herbe Redeweise, überall ein fortiter in re, fast nirgends ein versöhnendes suaviter in modo; kurz der Vorfechter der höheren Bürgerschule zeigt

vom ersten bis zum letzten Blatt sein glänzendes Talent, seinen literarischen Charakter, seine ganze spätere Art und Unart.

Sollen wir nun sogleich auch einige der Schulbücher besprechen, die Mager, besonders zu Nutz und Frommen der höheren Bürgerschule, sowie überhaupt zum Vortheil der schulmäßigen modernen Sprachenkunde um eben diese Zeit in Stuttgart verfaßte, so kommen in Betracht erstens sein französisches Sprachbuch, das er im Sommer 1839 schrieb und zu welchem sofort 2 Bände Lesebuch kamen, desgleichen die Chrestomathie, und zweitens das entsprechende deutsche Elementarwerk ebenfalls in 4 Bänden. Von einem Manne wie Mager, der das Französische so tüchtig sich angeeignet, in das französische Ethos so hineingeschaut, dabei eine genügende Kenntnis der modernen Sprachwissenschaft hatte, und außerdem ein allseitig gebildeter geistreicher Pädagoge war, mußte man zum voraus annehmen, daß er in seinem Sprachbuch ein Neues pflügen werde, und so war es auch. Neben und in der Wortformenlehre erhalten wir zum erstenmal in schulmäßigem Gewande, eine französische Onomatik, und neben der Wortlehre eine wirkliche elementare französische Syntax mit gehaltvollen Beispielen in Menge. Und während die meisten Schulbücher gleichen Namens Jahr aus Jahr ein sich in ihrem bekannten, Geist und Gemüth peinigenden Mechanismus des Französischlernens fortbewegen, werden hier zuerst und in umfassender Weise Sprachformen, Lehrsätze, Regeln, ja die ganze Sprache, so weit dies möglich ist, rationell dargestellt; kurz, das Französischlernen wurde mit diesem Buche erst ein geistbildendes Geschäft, dem ähnlich, welches tüchtige Lateinschulen treiben, ja es wurde sammt dem deutschen Unterricht in den Mittelpunct des ethischen Unterrichts der Realschule versetzt. Was das Werk sonst im einzelnen noch kennzeichnet, giebt Mager selbst an. Er habe zuerst in einem Schulbuche die grammatischen und onomatischen Anschauungen in planmäßiger Ordnung gegeben, so nämlich, daß keine Wort- und Satzform vorweg erscheint und erst hintennach erklärt wird; im Gegentheil, alles ist vorbereitet und vorbereitend; ebenso treten die Sprachstämme in lebendige Beziehung zu den Ableitungen, sowie auch die abgeleiteten Bedeutungen eines Wortes immer erst nach der ursprünglichen kommen. Die Folge der Beispielssätze ist eine syntaktische, d. h. die Satzformen bestimmen die Aufeinanderfolge der Wortformen, kurz, die Wortlehre ist der Syntax unter- und eingeordnet. Hiemit aber berühren wir eben den Punct, wo der Verfasser unseres Erachtens in seinem genetischen Verfahren einen Fehlgriff gethan hat. Vom Standpunct der Sprachwissenschaft aus ist es allerdings das Alleinrichtige, aber, mit dem Schüler auf den Standpunct des schulmäßigen Unterrichts gestellt und gar auf die elementare Stufe desselben, — und wer hat ihn uns so klar gemacht, so scharf beleuchtet als Mager? — können wir in der obigen Anordnung keinen Fortschritt sehen. Magers Verfahren, den Schüler sogleich ganz in die fremde Sprache zu tauchen, freut und erquickt zwar den Lehrer, weil er in diesem Wasser klar sieht und sich auch im Wellenspiel zurecht findet; wie ergeht es aber bei einer Verbindung der Wortformenlehre mit der Satzlehre unsern Schülern, den Anfängern? Wer mit dem Lesen- und Aussprechenlernen, mit Declinations- und Conjugationsformen genug zu thun hat, vermag sich der nebenbei auch noch mit den syntaktischen Gliedern der fremden Sprache auseinanderzusetzen? Und wäre er auch durch den deutschen Unterricht in Bezug auf Kenntnis der Satzlehre noch so gut vorbereitet, so laufen ihm doch die Fäden in der fremden Sprache, wo ihm eben alles fremd ist, lange Zeit bunt und wirr in einander. Bei den meisten Schülern pflegen erfahrungsgemäß noch nach Jahren die Elemente der Wortlehre und die Satzverhältnisse, die Casus und die Satzglieder ununterschieden durcheinander zu schwirren, und das Ergebnis ist, daß rein gar nichts sicher erkannt und fest eingeprägt ist, also Unbefestigtsein in den Elementen, der schlimmste Feind alles Fortschritts beim Lernen. Sicherlich würde der Verfasser, wenn er sein Sprachbuch einige Jahre lang in mehreren Classen hätte durchnehmen und sein Vorhaben einer neuen Bearbeitung bewerkstelligen können, demselben auch in dieser Rich-

tung seine besondere Aufmerksamkeit geschenkt haben. Gleichwohl bleibt das Werk auch in seiner jetzigen Gestalt in den Händen kenntnis- und erfahrungsreicher Lehrer eines der schätzbarsten Schulbücher in ganz Deutschland, ein Ruhm, welchen sich auch sein deutsches Sprachbuch erworben hat. Dasselbe fehlt leider schon seit 1847 im Buchhandel; doch ist Aussicht vorhanden, daß es bald in einer neuen Bearbeitung wieder erscheine, zu der Mager viel Material hinterlassen hat.

Fast noch weitere Verbreitung als diese Lehrbücher fanden die ihnen auf dem Fuße folgenden französischen und deutschen Schullesebücher. Und ebenfalls mit gutem Recht. Denn sie stehen wie jene sämmtlich im Dienste einerseits des erziehenden, Geist und Charakter bildenden Unterrichts, andererseits entsprechen sie eben so sehr den sprachlichen Zwecken des Unterrichts als dem realistischen.

Zu dieser schriftstellerischen Thätigkeit für die Schule kam aber seit dem 1. Juli 1840 noch eine andere, die Herausgabe und die Leitung seiner pädagogischen Revue, die ihn gewaltig in Anspruch nahm, für die er aber von Anfang an ebenfalls mit der größten Begeisterung thätig war. Ueberhaupt kann man sich, wenn man Magers rastlosen Fleiß betrachtet, kaum des Gedankens entschlagen, als habe er geahnt, sein Lebenstag werde nur kurz sein. Nach zwei Jahren rührigster Arbeit für die Schulen und das gesammte Schulwesen ergriff er gern eine Gelegenheit, sich nun auch andererseits wieder mehr mit der Praxis bekannt zu machen und übernahm im Spätherbst 1841 eine Professur für französische Sprache an der Cantonsschule in Aarau. Er blieb zwar auch diesmal nur wenige Jahre im Schulamte, bis kurz nach seiner Verheirathung im Sommer 1844. Aber obschon er neben dem Schulgeschäft die schriftstellerische Muse gar nicht feiern ließ, so arbeitete er doch auch mit gutem Erfolge an seinen Schülern. Daß Mager eine Hauptzierde des deutschen Lehrers besaß, den nimmerruhenden Fleiß in der wissenschaftlichen Weiterbildung, ist bei der Schilderung seiner schulmännischen Wirksamkeit zuerst hervorzuheben; denn unausgesetzt erweiterte er den Kreis seiner Studien, durchdrang er aufs neue die alten Fächer, und wie schnell fand er überall das Richtige, Wahre und seinem Zweck Entsprechende und wie vollständig eignete er sichs an! Weil er aber die Kunst des Lernens in so ausgezeichnetem Grade besaß und immer und allenthalben auf so fruchtbare Weise lernte, so stand von dieser Seite aus seine Lehrthätigkeit auch auf dem günstigsten Boden. Kein Wunder, daß er durch sein Wissen und sein Können in der Schule imponirte und daß ihn eine seltene Herrschaft über den Unterrichtsstoff ganz besonders auszeichnete. Rechnen wir noch hinzu, daß er mit sehr großer Frische und Gewandtheit lehrte, daß seine Darstellung eine Klarheit besaß, welche gediegene Schulmänner und Meister der Kunst überraschte, sowie endlich daß er Zöglinge sowohl als Lehrobjecte mit jenem Lehrgeschick behandelte, welches die Unterschiede zwischen dem schulmäßigen und dem wissenschaftlichen Unterrichte taktvoll zu beobachten weiß, so sind unstreitig die Hauptbedingungen eines fruchtbaren Unterrichts erfüllt. Da jedoch noch dazu kommt, daß Magers Humor selbst die Trägeren anzuregen und zu beleben vermochte, mußte er da nicht die gewünschten Kenntnisse schaffen, wissenschaftlichen Sinn und Freude an geistigen Genüssen wecken? Da er ferner der Jugend mit Freundlichkeit und väterlichem Wohlwollen nahe kam, so blieb auch Anhänglichkeit und Liebe der Zöglinge nicht aus. Und dennoch, trotz dieser glänzenden Lehrausstattung konnte Mager kein musterhafter Schulmann werden. Wohlgeeignet zu lehren war er wie wenige, das mußten seine Gegner sogar bezeugen; aber um ein Schulmann zu werden, ein ganzer, völliger, brauchts erstens einen Mann, der in sich selbst eine schöne Persönlichkeit groß gezogen hat, deren Nähe und Gegenwart durch den Adel der Seele und durch die Kraft und Demuth der Gesinnung von selber schon erzieht. Mager war nun reichbegabt nach Geist und Gemüth, hielt sich aber im ganzen zu wenig in Zucht, und arbeitete zu wenig an seiner eigenen innersten Erziehung. Zweitens brauchts dazu einen Mann von opferfreudiger Hingabe an den ganzen Dienst in der Schule. Mit talentvollen Zög-

lingen von Zeit zu Zeit einen Cursus rasch und auf geisterfrischende Weise durchzumachen, hätte Mager sich schon gern auferlegt, jedoch unser anstrengendes Schulehalten in einer gewöhnlichen Classe gefiel seinem lebhaften Drang und seinem unausgesetzt philosophirenden Geist nicht in die Länge. Vollends in regelmäßigen Zwischenräumen einen Stoß Schülerarbeiten genau durchzunehmen, verlangte zudem noch ein Opfer an Zeit, wie es ihn seine literarische Schafflust nur schwer bringen ließ. Es wäre jedoch ungerecht, daraus zu schließen, als habe Mager diesen Kleindienst und die Treue im Kleinen gering geachtet oder als habe er die Mühen des Lehramtes nicht tragen mögen; es folgt nur daraus, daß er im Dienste an und in der Schule nicht seinen Lebensberuf erkannte, und so sehr es ihm Bedürfnis war, die Jugend zu bilden, so zog er doch den Dienst für die Schule vor, hoffend, dort noch nützlicher wirken zu können. Er brauchte die Schule durchaus von Zeit zu Zeit, das fühlte er selber mit sicherem Takte, sie galt ihm jedoch nur als ein Mittel, um eine pädagogische Wirksamkeit im Großen zu haben, gewiße pädagogische Ideen zu realisiren und Erfahrungen für schulwissenschaftliche Studien zu sammeln; er hielt also nur eine Zeit lang Schule, um nachher den Schulen mittelbar wieder mehr sein zu können. Auf diese Weise konnte sie ihm natürlich nicht Berufssache, nicht ausschließliche Herzensangelegenheit werden, er lebte sich also auch nie so in sie hinein, um in ihr völlige und dauernde Befriedigung zu finden; ohne solches aber wird keinem die Weihe des vollendeten Schulmanns zu Theil.

Nachdem sich Mager gegen Ende des Schuljahres 1844 seiner Stelle wieder hatte entheben lassen, zog er nach Zürich, um ganz und ungetheilt für seine pädagogische Revue, für die Vervollkommnung seiner Lehrbücher und für die Herausgabe weiterer Lehrmittel thätig sein zu können. Und nun tritt Mager zum zweitenmal in eine Periode reichen literarischen Schaffens ein, um so fruchtbringender für das deutsche Bildungswesen, weil seine Theorien über das Erziehungs- und Unterrichtsgeschäft der Schule wiederholt durch die eigene Praxis berichtigt und bereichert worden waren. Hat er sich während seines Aufenthalts in Schwaben vorzüglich mit seinen Schulbüchern beschäftigt, so gehörte er während des Züricherischen fast ausschließlich seiner Revue. Fassen wir diese nunmehr etwas näher ins Auge. Sie war schon den 1. Juli 1840 ins Leben getreten und zwar in Stuttgart, nachdem die Herausgabe in Berlin von der dortigen Regierung nicht gestattet worden war. Daß mit ihr Großes angestrebt und ein vielumfassender Plan verfolgt wurde, ist von einem Manne wie Mager zum voraus anzunehmen. Vor allem sollte sie eine Zeitschrift für die gesammte Pädagogik sein, also die ganze und nicht nur etliche Theile der Bildungswissenschaft in ihren Bereich ziehen. Sodann wollte er sie selbständig und unabhängig sehen, nicht als äußerliches oder innerliches Anhängsel an ein philologisches oder theologisches Journal. Was aber ihre geistige Basis, das Verhältnis der Revue zur Philosophie betrifft, so stund zwar Mager anfangs, wie oben erwähnt, noch auf Hegels Seite, schloß sich jedoch nach und nach an Herbart an und strebte, von ihm geleitet, darnach, die Grundlehren jener Psychologie zu verbreiten, welche den Geist als Entwicklung faßt, folglich nach der genetischen Methode den Menschen als ein reelles, nicht als ein Idealindividuum nimmt. In dieser Gestalt und in diesem Geiste wollte aber die P. R. vorzüglich ein Organ für Reformen in der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft sein. Desgleichen, obschon sie dem Gymnasium, der Real- und der Volksschule gleich sehr gehören und sie alle gleichmäßig berücksichtigen wollte, hielt sie es doch für besonders zeitgemäß, vornämlich den Real- oder höheren Bürgerschulen zu Hülfe zu kommen, jenen Anstalten, die damals allermeist gegen den „faulen Conservatismus“ und gegen das theoretische Vorurtheil ihrer humanistischen Gegner zu kämpfen und sich erst Bahn zu brechen hatten. Die Realschule glich ja damals noch „einer herumirrenden Seele, die einen Leib sucht, ihn aber nicht bilden kann, weil

man ihr die Elemente dazu entweder ganz und gar verweigert oder aber ihr solche Elemente anweist, aus denen sie sich keinen angemessenen Körper schaffen kann." In Bezug auf die Gymnasien kämpfte Mager dafür, den Unterrichtsplan zu vervollständigen theils durch Regulirung des französischen und naturkundlichen Unterrichts, theils durch Einführung des englischen und des chemischen. Im Sprachunterricht strebte er dahin, daß das Studium der classischen Philologie immer mehr als ein studium humanitatis getrieben werde, daß das der modernen überall zur Anerkennung gelange und daß beim Betrieb der alten, noch mehr natürlich bei dem der neueren Sprachen und Literaturen die Methode gründlich verbessert werde. Bei Verfolgung dieser und ähnlicher Ziele der P. R. konnte es natürlich nicht ohne Kampf ablaufen und Mager war auch auf hartnäckigen und compacten Widerstand gefaßt. Sowohl in der Realschul- als in der Realien- und in der Methodenfrage zeigten sich Gegner in großer Zahl. Voraus „die traditionalistischen Humanisten," die irrthümlicherweise kein anderes Humanitätsstudium anerkennen als das mit griechischer und lateinischer Sprache und Literatur. Hernach die „rationalistischen Humanisten, welche den Afterbegriff einer bloß formalen Bildung aufgebracht haben." Diese beiden meinen, aus den Realien könne weder für Humanitäts- noch für formale Bildung ein Gewinn gezogen werden. Die dritten im feindlichen Bunde waren die „einseitigen Realisten," welche vor lauter „nützlichen und praktischen Bestrebungen die Realschulen zu unnützen, ja nichtsnutzigen und verderblichen Anstalten gemacht hätten." Um nun diese dreierlei Gegner desto sicherer zu überwinden, beleuchtete er unermüdlich und bei jeder Gelegenheit gewiße Cardinalpuncte der Erziehungswissenschaft und der Unterrichtslehre und man kann wohl sagen, daß, wenn es ihm auch nicht gelungen ist, alle seine Gegner auf seine Seite herüberzubringen, doch jene Hauptartikel durch sein Bemühen vorzüglich zu völliger Klarheit und dadurch zum Abschluß, wenigstens zum theoretischen, gebracht worden sind. Am alleröftesten erörterte er wohl den Begriff der Bildung und die Natur des Bildungsgeschäftes beim Unterricht, weil bei so vielen, die Berufs halber die rechte Erkenntnis haben sollten, die Nebel kein Ende nehmen oder nicht zerreißen wollten. Gleichfalls sehr häufig hören wir ihn über materialen und formalen Unterricht reden und darthun, daß dieser Unterschied, sowie die meisten ihn verstehen, auf einer unreellen Abstraction beruhe. Auch in den langwierigen Streit zwischen Humanismus und Realismus mischte er sich nicht, ohne schließlich gezeigt zu haben, daß vom tüchtigen philosophisch gebildeten Schulmanne beide als unzertrennliche Freunde und Gehülfen angesehen werden, nicht aber als geborene und geschworene Widersacher. Einen ganz besonderen Eifer aber entwickelt die P. R. für die Erkenntnis und Verwirklichung des erziehenden Unterrichts. Diese Lebenswahrheit der neueren Pädagogik pries, begründete und entfaltete Mager bei jeglichem Anlasse, seis in besondern Abhandlungen, seis in kleineren kritischen Aufsätzen, und reihte daran die Forderung, daß in allem und jedem Schulunterricht den ethischen Fächern, namentlich den Sprachen und Literaturen, das Uebergewicht eingeräumt werden müße. Auch den Begriff des schulmäßigen Unterrichts entwickelte und revidirte er aufs sorgfältigste, und bei der Unklarheit, die ganz besonders hier angelagert war und in den Schulen leider heute noch vielfach vorkommt, war dies Bemühen eine wahre Wohlthat. Der Widerspruch eines sehr großen, ja, wie er meinte, des größeren Theils der wissenschaftlich gebildeten deutschen Schulmänner erregte manchmal Magers Bedenken. Daß diese seine Wirksamkeit in der P. R. nur der Sache selber nützlich sein werde, ihm aber nicht, sah er ebenfalls bald ein, „denn, sagt er, ich kannte die Regel, daß man, um in der Welt fortzukommen, wenig reden und gar nicht schreiben muß, schon bei der Gründung des Blattes recht gut und hatte das officium suum facere taliter qualiter, mundum sinere vadere sicut vadit, semper bene dicere de Priore im Rabelais wohl gelesen." Gleichwohl erhielt sich Mager muthig und hoffte auf ein allmähliches Gelingen. Um aber dazu um so eher berechtigt zu sein, widmete er sich

ausschließlich seinem Dienst für die Schule, seinem Reformwerke, sammelte all sein Streben um diesen Mittelpunct, erweckte durch sein geistvolles Wort viele Mitarbeiter, steigerte weithin in den Kreisen der Schule das pädagogische Interesse, und machte so aus seiner Revue gleich beim Beginn einen Licht- und Feuerherd für die Schulwelt, einen allgemein angesehenen Sprechsaal, zu dem jeder gebildete Schulmann Zutritt hatte und dessen Eigenthümer ohne Unterlaß dafür besorgt war, daß Geist und Gelehrsamkeit, Witz und lebendige Rede darin getroffen wurde. Weil er aber sich selber und seine ganze Existenz an seine Revue und die Verwirklichung seiner Reformprincipien setzte und außerdem sich der Vortrefflichkeit seiner Absichten bewußt war, so wollte er auch ungehindert auf sein Ziel losgehen können und weder „gegen Personen noch gegen Dinge Rücksicht nehmen müßen“, und hielt sich zu dem Ende in der That lange Zeit so unabhängig als nur immer möglich. (Vgl. d. Art. Humanismus S. 642. D. Red.)

Von den vielen Abhandlungen, die er von 1840 an und wie schon bemerkt, besonders während seines Züricher Aufenthaltes in ihr veröffentlichte, mögen nur einige hier besonders namhaft gemacht und gewürdigt werden. Zuerst die drei Hefte moderner Humanitätsstudien. Das erste „die moderne Philologie und die deutschen Schulen“ erschien schon 1840; das zweite „über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen und die Mittel ihm aufzuhelfen“ 1843, ist für Lehrer und das größere Publicum bestimmt und sollte richtigere Ansichten über die Natur des schulmäßigen Sprach- und Literaturunterrichts und eine bessere Methode desselben verbreiten. Von dem dritten Heft erschien die erste Bearbeitung schon 1838 „über den Unterricht in fremden Sprachen“, 1840 die zweite, 1846 die dritte unter dem Titel: Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen. Dieses, eines seiner Hauptwerke und unter seinen methodologischen Abhandlungen die vorzüglichste, reichhaltigste, giebt in seinem theoretischen Theil eine Darstellung der Grundsätze, welche der schulmäßige genetische Sprachunterricht auf den verschiedenen Stufen befolgt, und zwar werden dieselben zuerst im allgemeinen gegeben, dann auch noch im besondern für eine fremde Sprache auseinandergesetzt. Der praktische Theil entwirft den Stufengang eines solchen genetischen Unterrichts zunächst fürs Französische, theilweise auch noch für die Elemente der lateinischen Sprache. Die genetische Methode an sich ist natürlich nicht Magers Erfindung, auch ihre Anwendung auf das Sprachenlernen nicht sein Werk, wie er selber sagt: „Ich habe an Vorhandenes angeknüpft, meine Methode ist schon früher und nach und nach wachsend in den Köpfen vorhanden gewesen.“ Aber das ist sein Verdienst, dieses Verfahren aufs vielseitigste beleuchtet, den andern Verfahrungsweisen gegenübergestellt, und in seiner Anwendung auf neuere Sprachen in einem wahrhaft fruchtbaren Exempel uns vor Augen gestellt zu haben. Daß er aber von Seiten vieler classischer Philologen eben wegen dieser Methode viele Widersprüche sich zuzog, ist bekannt.

Ein viertes Heft dieser Studien hätte den Muttersprachunterricht behandeln sollen; dasselbe kam leider nicht mehr zu Stande und müßen wir als eine Art Abschlagszahlung folgende Aufsätze annehmen: Beurtheilung der Wurstschen Sprachdenklehre; Vorrede zu seinem deutschen Sprachbuche, Kritik von Phil. Wackernagels Unterricht in der Muttersprache und von Hieckes Buch über den deutschen Unterricht.

Alle diese Schriftstücke zeugen von einem Reichthum an Kenntnissen jeder Art und insbesondere von genauer Bekanntschaft mit dem jedesmaligen Gegenstande, regen daher auch jeden Schulmann aufs vielfachste an, das was die neuere Sprachwissenschaft bis jetzt errungen, durch schulmäßige Bearbeitung besonders für den Unterricht im Deutschen, Französischen und Englischen fruchtbar zu machen. Ebenfalls höchst anregend ist „der schulmäßige Unterricht in den Naturwissenschaften“ 1844, eine Betrachtung, durch welche der Verfasser veranlassen wollte, daß die Fachmänner sich über diesen Gegenstand aussprechen; er begnügte sich, die Probleme des naturwissenschaft-

lichen Unterrichts zu stellen und anzudeuten, wenn auch nicht zu lösen. — Weitere bedeutende Abhandlungen sind: Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums. — Die neuesten Vorschläge zur Gymnasialreform. (Köchly u. s. w. betreffend.) — Schule und Leben; Glossen zu Curtmans Preisschrift. — Glossen zu Hippels „Sendschreiben über einige Mängel der preußischen Schulverwaltung." — Die Volksschule als Staatsanstalt. — Wir haben oben schon bemerkt, es wäre ein Irrthum, zu glauben, als habe Mager in diesen Schriftwerken durchaus neue, große, folgenreiche Principien oder eine neue Idee der Pädagogik aufgestellt: er wollte nur mitbauen an neuen Grundlagen für die Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. Ueberhaupt: Mager war nicht Pestalozzi und nicht Herbart; aber in den reichen pädagogischen Erzgängen, welche dieser Männer Arbeit angebrochen hat, vermochte er nachzudringen wie keiner unter den Schulmännern, und was man hier von edlem Metall zu Tage fördern konnte, verstand er auszuschmelzen und in klangvolle Münze auszuprägen. So, mit seinem Talent das Richtige und Wahre schnellen Blickes zu erkennen, völlig zu seinem Eigenthum zu machen und praktisch zu verwenden, war er eine höchst schätzbare Kraft, doch nur zweiten Ranges, er war nicht genial, wohl aber genialreproducirend. Daß er ferner kein Modepädagog war, sondern vielmehr unaufhörlich und in allen Tonarten wiederholte, was ihm in Sachen der Bildung zu sagen wichtig erschien, mochte es auch noch so unangenehm berühren, darauf muß man schon aus dem früher Gesagten schließen. Auch ist schon angegeben worden, daß ihn anfangs und längere Zeit die erhobenen Widersprüche nicht beunruhigten oder entmuthigten. Der denkfaulen oder der leidenschaftlichen Leute Geschrei achtete er nicht, gleichviel ob es Lob oder Tadel enthielt; auch wußte er, daß es Zeit braucht, bis Reformgedanken Eingang finden bei Lehrern, in den Schulbüchern und in den Schulen und daß man geduldig zuwarten müße, bis die Fruchtkeime Wurzel schlagen und aufsprossen. Später machten dieselben unklaren Widersprüche und fortgesetztes Nichtbeachten dessen, für was er focht, den lebhaften Mann wohl hie und da sehr ungeduldig und bitter; aber daß man in den letzten Jahren seiner Wirksamkeit in der Revue ihn nicht mehr bekämpfte, sondern sich mehr und mehr nur vom Streite zurückzog und die Streitfragen ruhen ließ, das gefiel ihm übel; deshalb meinte er auch, es sei keine beneidenswerthe Lage, trotz unsäglicher Arbeit im günstigen Falle nur eine Minorität, ja nur eine Minimität für seine Ansichten gewonnen zu haben.

Doch Mager täuschte sich hierin über die Ergebnisse seiner Thätigkeit. Denn unerachtet jener Widersprüche und Gegenbestrebungen sind durch sein Bemühen bleibende Erfolge für Methodik und Didaktik erzielt worden, viel mehr als er erfuhr. Durch sein Wort ist von Anfang an manches besser geworden, auch wenn man es nicht Wort haben wollte; dadurch daß er die Hauptsachen immer wieder aufs neue ins Licht stellte, blieb ebenfalls viel haften, ohne daß man sich dessen recht bewußt war, und so lernte man von ihm viel in der Stille. Ja, manche Ansicht, welcher anfangs, als einer Irrlehre, niemand sich zuwenden wollte, gelangte allmählich dem Wesentlichen nach zur Geltung und manches andere, das uns jetzt geläufig und ein sicherer Besitz geworden, hat besonders er auf beharrliche Weise verfochten. Aber warum unterblieb dennoch der reichlichere Beifall? Seinen Schulbüchern entgieng er nicht; das französische wie das deutsche Elementarwerk fanden eine weite Verbreitung in und außerhalb Deutschland und erleben mit allem Rechte noch immer neue Auflagen. Hätte er wirklich als lehrender Schriftsteller nicht ebenfalls Lob und Anerkennung in größerem Maße verdient? Es ist unbestreitbar, auf dem Felde der pädagogischen Literatur war zu seiner Zeit, d. h. von 1838—1848, keine zweite Persönlichkeit zu finden so vielseitig gebildet, so lebendig, ja Geist und Leben sprudelnd, wie er. Welch vorzügliche Factoren wirken in den Abhandlungen und allen Erzeugnissen seines Geistes zusammen: Belesenheit und Geistesfrische, umfassende Kenntnisse und Humor! Von der landesüblichen Trockenheit des Stils ist bei ihm auch nicht

eine Spur zu finden, die genau bemessende, mehr oder minder künstlich gehaltene Büchersprache meidet er und läßt uns vorherrschend die leichterfließende, aber doch körnige und fesselnde Rede eines lebhaft an- und eindringenden geistreichen Mannes vernehmen, der man von Blatt zu Blatt folgen muß, man wolle oder nicht. So haben wir bei ihm auch nicht eine Secunde Langeweile, man ist vielmehr immer in anregender und belehrender Gesellschaft. Vervollständigen wir jedoch dieses Bild seiner schriftstellerischen Weise noch durch ein paar weitere Züge: Magers Stil war lebhaft, aber oft bis zur Erregtheit, anschaulich, aber oft leidenschaftlich und drastisch, er entbehrt sehr oft die schöne Ruhe und das Maßvolle der objectiven Darstellung, so stehen wir an der Schwelle, auf der wir Antwort erhalten auf die obige Frage; denn mit diesem Charakter seiner Schreibweise steht in engem Zusammenhang die sonstige Art seines Auftretens in der Revue oder in seinen Abhandlungen. Eben diese Art haben wir nun noch genauer anzusehen, wobei wir zugleich einen Blick in sein Herz werfen können. Mager gab sich nämlich in all seinen Schriften ganz wie er war, er stellte sich niemals besser hin, ja er haßte den Schein dermaßen, daß er sich sehr oft eher schlimmer machte, als er wirklich war.

Nach seiner ganzen geistigen Begabung war Mager zur Leitung einer so viel umfassenden Zeitschrift wie die P. R. in seltenem Maße geeignet. Er verband mit einem offenen Auge für alle Ereignisse in Staat und Kirche, Schule und Bücherwelt einen philosophisch geschulten Geist, welcher Principien, Probleme und Persönlichkeiten mit großer Schärfe nach ihrem innersten Gehalte befragen konnte. In allen Schulwissenschaften wußte er sich auf dem Laufenden zu erhalten, und drang besonders auch mit Eifer in die Geschichte der modernen und in die vergleichende Pädagogik ein. Und alle diese Kenntnisse beherrschte er leicht und hatte sie immer zur Verfügung. Von seiner Begabung endlich zu überschaulich-zusammenfassenden, zu historisch-kritischen Darstellungen hatte er schon in der deutschen Bürgerschule Proben abgelegt. All dieses Wissen und Können verwerthete er nun, als leitendes Haupt der Revue, auf meisterliche Weise. Vornehmlich jedoch entfaltete sich die kritische Seite, indem es Mager für geboten erachtete, nicht nur alle Gebrechen „der Zunft“, sondern auch die mancherlei culturpolitischen Verkehrtheiten der Feudalen und der Romantiker, der Radikalen und der Absolutisten nach ihrem wahren Wesen zu zeichnen. Da er jedoch nicht als der Geist auftreten wollte, der nur verneint, so galt es auch Reformvorschläge anzubieten, deren er stets eine Legion zur Hand hatte. Daß er dabei das Bewußtsein seiner Tüchtigkeit oft stärker hervortreten ließ, als sich mit edler Bescheidenheit verträgt, und die Gegner häufig schonungsloser anfaßte, als weise und humane Mäßigung gestattet, das hat wohl den Beifall, den er sonst verdient hätte, geschmälert und seine Wirksamkeit gehemmt.*) Er war unumwunden und freimüthig bis zum Uebermaß, so daß der andere das Wohlwollen, das Mager in sich tragen mochte, wenigstens nicht zu fühlen bekam.

Das Jahr 1848, das verhängnisvolle, traf Mager in seinem Arbeiten und Hoffen aufs empfindlichste. Schon zuvor in der Gesundheit bedenklich angegriffen und auch in seinen Erwartungen heruntergestimmt, hielt er nur mit Mühe den Sommer hindurch noch einen Rest von Hoffnungen fest, bis ihm zuletzt über der irrthumsvollen Entwicklung der deutschen Bewegung auf politischem, kirchlichem und scholastischem Gebiete und „über der geringen Widerstandsfähigkeit in den ordentlichen Leuten Deutschlands“ der Muth brach. Weil er nun aber nicht allein an seiner Zeit verzweifelte, sondern in seiner gereizten und krankhaften Stimmung auch am Erfolg seiner öffentlichen Arbeit in der Revue, so glaubte er sich nicht mehr befähigt noch berechtigt, sie fortzusetzen, und

*) Wie M. in seiner Selbstüberschätzung denn doch zuweilen sehr weit gieng, mag folgende — verbürgte — Anekdote beweisen: M. traf einmal im Eilwagen mit Jakob Grimm zusammen, ohne ihn zu kennen; bald waren sie in einem Gespräch über deutsche Grammatik, wobei es sich herausstellte, wer der Reisegefährte war, und nun setzte M. diesem, dem Schöpfer der deutschen Grammatik, auseinander, wie er seine Grammatik eigentlich hätte einrichten sollen!! D. Red.

übergab befreundeten langjährigen Mitarbeitern und hochachtbaren Schulmännern die fernere Leitung seiner Zeitschrift. — Seit Ostern 1848 hatte er aber auch die Schweiz wieder verlassen. Er war einem Rufe aus Deutschland gefolgt und hatte in Eisenach als Director des dortigen Realgymnasiums aufs neue eine eigentlich schulmännische Wirksamkeit übernommen; leider wiederum eine kurze und die letzte. Auf dem neuen Posten, auf den er sich mit großer Freudigkeit begab, fand sich Gelegenheit zur rührigsten Thätigkeit. Er besorgte die vielfache Arbeit des Fort- und Ausbaus seiner Anstalt, war für einige Zeit an zwei weiteren Schulen der Stadt betheiligt, verkehrte mit den Behörden aufs eifrigste im Interesse seiner Schule und arbeitete auch für das großherzogliche Ministerium in Weimar mancherlei Referate über Schulsachen aus. Alles war großentheils nach seinem Wunsche und Geschmack und belebte ihn wunderbar. Leider dauerte es aber nicht lange. Das Nervenleiden, das schon in Zürich sich gezeigt, trat wieder auf, griff bald weiter um sich und zehrte sichtbar an seiner Kraft. Das Uebel wurde immer hemmender, die Lähmung immer fühlbarer, die stattliche Gestalt war gebrochen, und der Mann, der seinen Jahren nach eben jetzt auf der Sonnenhöhe der vollen, ruhigen Manneskraft hätte stehen sollen, war (im Spätjahr 1851) schon so geschwächt, daß zuletzt „eine tägliche Lection von 8—9 Uhr Morgens mit 4 guten Schülern und auf seinem Arbeitszimmer gegeben, ihn bis 12 Uhr erschöpfte." Im Frühjahr 1852, nach nicht ganz 4jähriger Arbeit, erhielt er, „unter Anerkennung der vorzüglichen Dienste, die er seiner Anstalt geleistet," die erbetene Entlassung. Es war ihm nicht vergönnt, seine Principien in der Praxis, an einer Musteranstalt während einer Reihe von Jahren durchzuführen. Wie weit er neben dem eminenten Verstand, den umfassenden Kenntnissen, der musterhaften Darstellungsgabe auch die Klugheit besaß, die sich an die gegebenen Personal- und Localverhältnisse hält und bequemt, und die persönliche Würde, mit welcher der Vorsteher einer Anstalt auftreten soll, kurz, ob der glänzende Theoretiker auch als Leiter einer Schule sich ebenso bewährt haben würde, das wollen wir dahin gestellt sein lassen.

Mager blieb zunächst noch 2 Jahre in Eisenach, dann ließ er sich in Dresden nieder, für seine Schulbücher oder für neue Abhandlungen thätig (er suchte noch 1855 über die grammatischen Kategorien und über die Elemente des Satzes ins Reine zu kommen), soweit die zunehmende Abnahme der Kräfte es gestattete. Wieder nach 2 Jahren zog er nach Wiesbaden, seiner rheinischen Heimat, aber auch seinem Lebensziel näher. Denn nachdem er im ganzen 6 Jahre lang auf den Stuhl gebannt gewesen und ohne Murren und Klagen die Beschwerde des Siechthums und der Thatlosigkeit getragen hatte, erreichte er in eben dieser Stadt schnell das Ende seiner Wanderschaft, den 10. Juni 1858, in einem Alter von 48 Jahren.

Die kräftigen Impulse aber, die er der pädagogischen Wissenschaft gegeben, die er in so vielen Richtungen ausgestreut hat, sind nicht mit ihm zu Grab gegangen, sondern wirken fort als wesentliche Factoren bei der Arbeit der Gegenwart in den Kreisen der Schule und der Erziehung.*) Dr. Bücheler.

Maientag, s. Schulfeste.

*) Ein Wort von M. gegen den allgemeinen Religionsunterricht, welches Hollenberg in der Zeitschr. f. Gymn. 1863 Jun. S. 610 anführt, möchten wir auch unsererseits verbreiten helfen. Er sagt in einem Eisenacher Programm: „Die Mehrzahl unserer Schüler ist evangelisch oder soll es werden. Der Religionsunterricht, von einem ordinirten Geistlichen von anerkannter Frömmigkeit und Gelehrsamkeit gegeben, ist also kein sogenannter allgemeiner, wie ihn leere und dabei doch confuse Köpfe neuerlich anpreisen und fordern, sondern ein durch und durch besonderer, nämlich ein christlicher und zwar protestantischer und von jenem allgemeinen möglichst weit entfernt." Hollenberg setzt hinzu: Für mich ist dieses Wort von höherem Werthe, als alles naturalistische und sentimentale Gerede, das seit Rousseau gegen den concreten Religionsunterricht angestrengt worden ist. D. Red.

Malen. Das Malen wird in der Reihe der ästhetischen Fächer, welche die Pädagogik in ihren Bereich zieht, nicht wohl entbehrt werden können, da es ja nur die Spitze der zeichnenden Künste bildet, d. h. da es erst mit Hülfe der Farbe das graphische Bild (Zeichnung) zur vollkommenen Realität der natürlichen Erscheinung erheben kann. Die Bedeutung dieses Faches im öffentlichen Unterricht wird aber eine noch allgemeinere werden, so wie man ins Auge faßt, wie erfolgreich dasselbe gewiße Fähigkeiten heranzubilden vermag, deren gänzliche Vernachläßigung kein Pädagog wünschen kann; wir meinen nämlich die Entwicklung und Bildung des allgemeinen Farbensinnes, also eine Fähigkeit, die im praktischen Leben die vielseitigste Anwendung findet und auf Phantasie und Stimmung, so wie auf die Anregung höherer Gedankenreihen einen sogar unmittelbareren Reiz ausübt, als dies bei der Formenwelt der Fall ist. Die Farbe ist daher auch das natürlichste Symbol für diese Gedankenwelt geworden und hat als solches die menschlichen Lebenskreise nach allen Seiten hin durchdrungen. Wie leicht identificiren wir z. B. die moralischen Begriffe der Unschuld und Reinheit mit der Makellosigkeit des Weiß, der Trauer mit dem Schwarz, der Festfreude mit dem Roth. Wie bestimmt empfindet bei einigermaßen entwickelten Organen unser Auge die erfrischende Wirkung des Grün und wie natürlich trägt sich diese rein physikalische Sensation auf unser Bewußtsein über und gestaltet sich hier zum Analogon jenes Gefühls, das wir Hoffnung nennen.

Diese Farbensymbolik, wie sie zu jeder Zeit und bei jedem Volke je nach dem Grade seiner Culturstufe gefunden wird, erweitert aber in der freien Auffassung des entwickelten Individuums ihren Kreis ins Unendliche und wird so für den Einzelnen immer mehr zu einer künstlerischen Wahl, deren sicheres Gelingen nothwendig an ästhetische Gesetze gebunden sein muß. Hier wird also auch die oft betonte Verwandtschaft der Farbe mit gewißen Grundlagen der Tonkunst und ihr musikalisch-lyrischer Charakter sich offenbaren. Denn wie in der Musik die Töne, so treten in ähnlichem Sinne die Farben zu harmonischen Accorden zusammen, und jede Lücke in dieser Farbenharmonie, jeder Verstoß in der Zusammenstellung ihrer complementären oder chromatischen Tonreihen müßte unser Gefühl in nicht geringerem Grade verletzen, als es in der Musik ein Miston oder eine unaufgelöste Dissonanz thäte.*)

Keine Frage also, daß das Element der Farbe und ein für dasselbe entwickelter Sinn in der humanistischen Bildung jedes Menschen von entschiedenem Werthe ist und für ihn eine Quelle edler Genüsse und idealer Beziehungen werden kann. Wie wenig ist eine durchgebildete Persönlichkeit denkbar ohne diesen Sinn, und wie bitter müßte im praktischen Leben, in Natur- und Kunstgenuß, ja schon in der Wahl unserer äußeren Umgebungs- und persönlichen Erscheinungsformen sich die gänzliche Vernachläßigung desselben rächen.

Wenn wir aber so den Werth dieses Farbensinnes, der nichts anderes als ein integrirender Bestandtheil des Schönheits- und sittlichen Schicklichkeitssinnes ist, seiner allgemeinsten Fassung nach voraus stellen, so wird auch sogleich einleuchten, daß das Malen der unmittelbar praktische und erfolgreiche Weg zur Heranbildung desselben sein muß. Denn erhebe sich diese Kunstübung nun zu ihrer eigentlichen Höhe, d. h. zum Figuren- und Landschaftmalen, oder verharre sie in den einfacheren Gebieten des Ornamentes, der Blumen u. s. w., immer wird aus dem Umgang mit der Farbe auch die Kenntnis ihrer Zusammenstellung und ihrer Mischungen für den Schüler hervorgehen und ihm die allgemeinen Gesetze der Farbenharmonie leichter erschließen, als es durch bloße theoretische Lehren zu hoffen stünde. — Fragt man zunächst, was in der Ausübung des Malens beim allgemeinen Unterricht**) erreicht werden kann und soll, so

*) Ueber den Einfluß dieses Elements auf Kunst und Leben giebt den umfassendsten Aufschluß: E. Chevreul: Die Farbenharmonie, aus dem Französischen übersetzt von einem Techniker. Stuttgart, 1840.

**) Da wir unsern Gegenstand wesentlich von seiner populären Seite zu fassen haben, also im Gegensatz zum künstlerischen Fachunterricht in abgeschlossenen Kreisen und auf besondern Lehr-

sind hier vor allem zwei einander entgegenstehende Ansichten zu erörtern. Die eine möchte nämlich diese Thätigkeit aus dem Unterrichte am liebsten ganz ausgeschlossen wissen, da sie die nöthige Vorbildung dazu beim Schüler für ungenügend hält und behauptet, es lasse sich schon aus Mangel an Zeit und steter Uebung ein erfreuliches Resultat kaum erwarten. Die leidigen Ausartungen des Dilettantismus, die zu schildern wir sogleich die unangenehme Pflicht haben werden, müßen diese negative Auffassung allerdings häufig unterstützen, und man darf sie dem ausübenden Künstler, der von der Würde und dem unendlichen Umfange seiner Kunst durchdrungen ist, auch nicht eben verargen: der Lehrer aber, wir meinen also der Künstler, der seinen Beruf weniger in einer selbstschöpferischen Thätigkeit findet, als in der Absicht, die allgemein bildende und sittigende Wirkung desselben auch andern zu vermitteln, der Lehrer wird diese Ansicht nicht theilen dürfen. Er muß es von Anfang gelernt haben, sich so weit selbst zu verläugnen, daß, was jenen verletzt und entmuthigt, seine ausharrende Geduld und bescheidene Erwartung befriedigen kann. Eine verhältnismäßig geringe Leistung beim Schüler wird ihn daher schon deshalb nicht stören, weil er die praktische Ausübung des Malens hier weniger als Selbstzweck betrachtet, sondern mehr als ein Mittel, das den Gewinn allgemeiner Anregung, leichteren Verständnisses und einer eingehenderen Liebe zur Sache in sich trägt. — Die andere Ansicht über das Malen und seine Ausübung im allgemeinen Unterricht findet ihre Anhänger freilich nicht unter Künstlern und Lehrern, desto öfter aber im Publicum selbst, und setzt jener rigoristischen Strenge die ganze Leichtfertigkeit laxer Grundsätze entgegen. Ein spielendes Wohlgefallen, ein rein sinnlicher Genuß bleibt hier maßgebende Absicht und einziges Ziel der ganzen Beschäftigung. Da man von Anfang an nur Geringes anstrebt, so nimmt man auch dieses Geringe so leicht als möglich und geräth so in alle jene Irrthümer hinein, mit denen der Lehrer nur zu oft erfolglos ringen muß. Es würde die Grenzen, welche uns gezogen sind, weit überschreiten, wollten wir hier in die Schilderung der verkehrten Ansichten eingehen, wie sie bei Eltern oder Schülern sich eingenistet haben. Genug, daß ein solcher Dilettant niemals darnach fragt, ob das, was er unternimmt, auch seinen Fähigkeiten und seiner Vorbildung entsprechen wird. Er verfährt daher rein stoffartig; er will z. B. malen, nicht weil ihn der Gang seiner Entwicklung mit vollem Rechte darauf hinführt, sondern weil ihm eine farbige Darstellung vielleicht besser gefällt, als eine bloße Zeichnung, weil er ein Albumblatt zu verschenken wünscht oder ein Bild copiren möchte, keineswegs um den Grad der künstlerischen Darstellung desselben sich möglichst anzueignen, sondern nur weil er es besitzen will, wenn auch in einem noch so unvollkommenen Nachbild. Es bedarf kaum der Erinnerung, daß dieser ganze Uebelstand, der jedem Misbrauche und einer elenden Pfuscherei Thür und Thor öffnen muß, wesentlich mit einer falschen Gesinnung zusammenhängt, die das Publicum in Betreff allgemein bildender Studien nicht selten hegt. Man weiß zwar, daß allgemeine Bildung nun einmal verlangt wird, und man will sich hierbei bis zu einem gewißen Grade auch gerne betheiligen. Allein innerlich verhält man sich kalt oder rein genußsüchtig dazu und maßt sich das Recht an, die Art dieser Betheiligung eigenmächtig zu bestimmen. Hier muß es also die erste Aufgabe des Lehrers sein, mit aller Entschiedenheit solchen Auffassungen entgegenzutreten. Er dulde es nicht, daß sich im Schüler eine so niedrige, ja frivole Gesinnung über eine Thätigkeit festsetze, der er Mühe und Zeit opfert. Mag auch die Anwendung der Kunst für ihn eine noch so bescheidene sein und, wie so oft beim Dilettanten, später wieder gänzlich bei Seite gelegt werden, die Beschäftigung damit muß dennoch von jenem Ernste und jener Pietät gegen die Sache getragen werden, welche die sittliche Basis jedes Unterrichts bilden sollen

anstalten, so begreifen wir unter diesem „allgemeinen Unterricht" eben einen solchen, wie er der Jugend an Gelehrten- und Realschulen, sowie an polytechnischen Anstalten, endlich dem Dilettanten auf Privatwegen ertheilt wird.

und ohne welche weder ein äußerer Erfolg, noch eine innere Befriedigung zu erwarten steht.

Wir gehen nun zur näheren Betrachtung unseres Faches über, so weit sein eigentliches Wesen und sein Verhältnis zum Unterricht hier besprochen werden kann. Das Malen bietet streng genommen eine elementare Stufe nicht mehr dar, da es, wie schon oben bemerkt wurde, die letzte und höchste Form der zeichnenden Kunst bildet, somit auch die Grundelemente derselben, vor allem die volle Kenntnis im Zeichnen vorauszusetzen hat.*) Die Malerei verleiht nicht nur jedem Gegenstande die ihm eigenthümliche Farbe oder Färbung, also seine Localfarbe, seinen Localton, sondern sie setzt auch diese Localtöne in gegenseitige Beziehungen zu einander und schafft so ein, unter den Einflüssen des Lichtes (Optik) und der natürlichen Erscheinungsgesetze (Perspective), sich vollendendes Gesammtbild. Die Malerei ist somit ein Mikrokosmus und eine sehr umfassende Thätigkeit, welche die verschiedenartigen Momente der bildlichen Darstellung, nämlich Zeichnung, Modellirung, Farbe und Effect im Bilde zu concentriren hat. In der Ausübung nimmt sie naturgemäß einen freiern und selbständigern Charakter an, und erfordert daher nur um so gebieterischer beim Schüler wie beim Lehrer gewiße Vorbedingungen und Rücksichten, ohne welche ein lohnendes Resultat nicht vorauszusetzen ist, nämlich:

1) beim Schüler ein höheres Streben, eine besondere Liebe für die Sache und einen gewißen Grad von **Begabung**, die sich bei den Vorstudien desselben schon bewährt haben muß;

2) freie Verfügung über den nöthigen **Aufwand an Zeit**, da das Malen eine stete Uebung und ein eingehenderes Studium erfordert;

3) als unerläßlich nothwendig eine **gründliche Vorbildung im Zeichnen** seinem ganzen Umfange nach, also auch im Modelliren (Schattiren) und in den Hauptgrundsätzen der Perspective. Wer in der Auffassung der Formen nicht unabhängig wäre oder die Abstufung der Töne, die Wirkungen von Licht und Schatten und die Gesetze der Modellirung, insofern durch sie die Gegenstände sich erheben oder vertiefen, also plastisch werden, nicht ausreichend in seiner Gewalt hätte, der würde auch zum Malen die nöthige Befähigung noch nicht besitzen. Da der Schüler, vor allem der Dilettant, diese Rücksichten gerne außer Acht läßt und immer nur den Pinsel in die Hand nehmen möchte, so wird auch der Lehrer in keinem Puncte mehr Gelegenheit haben, seine Auctorität zu bethätigen, als in der Zurückweisung solcher unberechtigten Ansprüche und in Ermahnungen zur Geduld;

4) eine vollständige Ausrüstung in Betreff des nöthigen **Materials** und eine gute, ja vorzügliche Beschaffenheit desselben. Sie muß beim Anfänger um so mehr gefordert werden, als ihm ja die Gewandtheit nicht zuzumuthen ist, neben dem, was ihm obliegt, auch noch materielle Hindernisse zu besiegen. Sorglosigkeit in diesem Puncte führt denn auch beim Unterricht sehr oft die verdrießlichsten Folgen und selbst ein gänzliches Mislingen herbei.

5) Der Lehrer endlich wird vor allem auf eine passende Wahl zweckmäßiger **Lehrmittel** zu sehen haben, also auf Vorbilder, wie sie den schwachen Kräften des Anfängers entsprechen können. Er dulde nicht, daß der Schüler diese Wahl selbst treffe, oder etwa mit den Ansprüchen auftrete, diesen oder jenen Gegenstand aus irgend einer Nebenrücksicht zu copiren. Denn nicht der Lernzweck, sondern der sinnliche Reiz des Bildes bestimmt seine Wahl und verführt ihn nur allzu leicht, seine Kräfte zu überschätzen.

6) Die Vernachläßigung dieser wichtigen Regel, d. h. eines behutsamen, streng **progressiven Lehrganges** müßte überdies einen anderen Uebelstand beim Unterricht sehr begünstigen. Wir meinen das häufige Hineinmalen des Lehrers in die Arbeit des Schülers, also das **Nachhelfen**. Daß dieses nicht ganz vermieden werden

*) Auch wir setzen sie hier voraus, da „das Zeichnen" einem besonderen Artikel vorbehalten bleiben muß.

kann, ja nicht einmal vermieden werden soll, ist gerne zuzugeben. In der Malerei giebt es, so gut wie in andern technischen Fächern, gewiße Dinge, die der Schüler auf das erstemal nicht anzugreifen weiß, und die sich ebenso jeder mündlichen Unterweisung entziehen. Manuelle Behandlungsarten und Kunstgriffe müßen also auch gezeigt und praktisch vorgemacht werden. Die persönliche Nachhülfe des Lehrers wird aber nur soweit eine vollkommen berechtigte sein, als sie sich auf solche Fälle beschränkt, also überhaupt dem Lehrzweck dient. Sie würde aber alsbald jede Berechtigung verlieren, sowie sie aus der Ungeduld des Lehrers hervorgienge oder nothgedrungen ins Mittel träte, weil der Schüler einer zu schwierigen Aufgabe nicht allein Herr werden kann.

7) Man lasse so viel als möglich den Anfänger nur solche Vorbilder copiren, die er mit denselben Darstellungsmitteln und demselben Materiale wieder geben kann, welche beim Originale in Anwendung gebracht sind, und man dulde nicht, daß dieser wichtige Grundsatz aus den Augen gesetzt werde. Denn es ist wesentlich das Material und die Art seiner jedesmaligen Handhabung, die dem Kunstwerke, und so auch jedem Bilde, sein charakteristisches Gepräge verleiht, also das, was man Stil nennt, und es wäre ein großer Irrthum, diese sogenannte Technik als etwas isolirtes, vom geistigen Gehalte der Kunst nicht durchdrungenes vorauszusetzen. Jede technische Darstellungsweise schafft sich vielmehr ihren besonderen Stil, der ihr eingeboren ist und ohne sie nicht zur Aeußerung kommen könnte. Beim Copiren eines Bildes wird es sich aber stets darum handeln, das Original seinem ganzen Wesen und Geiste nach möglichst treu wiederzugeben, und es kann dies daher für den Anfänger auch nur unter gleichen Bedingungen, d. h. mit den gleichen Darstellungsmitteln zu erreichen sein. Die äußern Verhältnisse beim Unterricht sind nicht immer der Art, daß diese Bedingung leicht zu erfüllen stünde. Ist der Lehrer nicht in der Lage, die Lehrmittel seinen eigenen Mappen zu entnehmen, so können sie nur von anderen tüchtigen Künstlern erworben werden, was mit Rücksicht auf die nöthige Auswahl für den Lehrzweck nicht immer leicht ist, überdies kostspielig werden kann. Es tritt daher häufig der Fall ein, daß man sich zu diesem Zwecke nicht eigentlicher Originalbilder, sondern gewißer Producte der Vervielfältigungskunst bedient, wie colorirter Kupferstiche, Lithographien und Farbendrucke; und es muß anerkannt werden, daß es vor allen die letzteren in der Nachahmung von Originalbildern neuerlich sehr weit gebracht haben. Nichts desto weniger werden auch sie den Anfänger beim Copiren oft genug verwirren, da sie eben mit anderen Mitteln und auf mechanischem Wege entstanden sind. Sie entbehren daher unter allen Umständen jener persönlichen Unmittelbarkeit, die im Wesen jedes Originales ruht und so sehr geeignet sein muß, ein Gegenstand faßlicher und erfolgreicher Belehrung zu werden. Echte Originalstudien oder gute Copien nach solchen von tüchtiger Künstlerhand werden also immer in der ersten Reihe der Lehrmittel stehen und allen anderen vorzuziehen sein.

8) Der Lehrer wird stets dahin zu streben haben, den befähigten Schüler über das Copiren hinauszuheben und so weit zu fördern, daß er sich der unmittelbaren Auffassung der Natur zuwenden kann. Hierin erkennen wir das letzte Ziel des allgemeinen Unterrichts; denn was darüber hinaus läge, was also zu eigener Production und Erfindung fortschritte, das könnte kein Gegenstand des öffentlichen Unterrichts mehr sein und müßte unmittelbar in das Gebiet der höheren Kunst eintreten. Das Studium nach der Natur wird dagegen bei der nöthigen Vorbildung von Seiten des Schülers diesem den vollen Genuß freier Reproduction gewähren und ein Prüfstein seiner Begabung und seines Fleißes werden. Dabei mag der Lehrer sich bemühen, die individuelle Auffassung, die erst der Natur gegenüber im Schüler zur vollen Geltung kommen kann, gehörig zu würdigen, sie also mehr durch seinen Rath zu unterstützen und zu entwickeln, als eigenmächtig zu bestimmen.

Wir betrachten nun die einzelnen Zweige der Malerei, welche im Unterrichte Aufnahme finden, und deren Wahl theils durch specielle Zwecke, welche der Schüler verfolgt, theils durch eine gewiße Anlage und Vorliebe dafür bestimmt wird.

Die Landschaft. Sie behauptet in den meisten Fällen den Vorrang, da ein natürliches Talent für dieses Fach, wenigstens in Deutschland, überwiegend auftritt und vielleicht in der lyrischen Richtung und dem landschaftlichen Natursinne unserer Jugend begründet liegt. Dazu kommt die leichtere Nutzanwendung desselben, insofern es dem Schüler bequemere Studien und den Vortheil in Aussicht stellt, dieselben auf Reisen und Wanderungen nützlich zu verwerthen. An die Landschaft schließt sich unmittelbar die Architekturmalerei an, deren strengere, also speciell architektonische Auffassung auch die volle Kenntnis der Linien- und Luftperspective nothwendig macht.

Blumen, Früchte u. s. w., nicht selten mit wissenschaftlichen Nebenzwecken für Botanik; ein Fach, das im Stillleben, in der Arabeske und im Ornament einer sehr anmuthigen und phantasievollen Entwicklung fähig ist und nach allen Seiten hin nützliche Anwendung finden kann. In seinen Beziehungen zur Botanik tritt dagegen dieses Fach auf das naturwissenschaftliche Gebiet. In diesem Falle hat es seinen Gegenstand nicht mehr beziehungslos, gleichsam um seiner selbst willen zu fassen, sondern geleitet von wissenschaftlichen Gesichtspuncten und Voraussetzungen, z. B. als schematische, mikroskopische oder anatomische Darstellung. Solche Tendenzen werden dann die jedesmalige Auffassung des darzustellenden Gegenstandes bestimmen, und man hat dabei auf die Wahl einer Malweise zu sehen, also auf Darstellungsmittel, welche diese Auffassung unterstützen; eine Rücksicht, die ein für allemal bei naturwissenschaftlichen Darstellungen zu beobachten ist.

Thiere. Ein Fach, für das hie und da eine besondere Anlage und Vorliebe auftritt, und das denn auch, abgesehen von seiner wissenschaftlichen Seite, wie sie für den Zoologen, den Thierarzt oder Landwirth von Werth sein kann, eine Sphäre eigenthümlicher Schönheit umfaßt und selbst gemüthliche und humoristische Seiten in Menge darbietet.

Bildnisse und Figuren, offenbar ein Zweig der Malerei, der die solideste Vorbildung und das gründlichste Studium erfordert, dann aber auch ein überaus reiches und interessantes Gebiet umschließt und dem Schüler den Vortheil einer weit umfassenderen Kunstbildung zuwendet, als ihn ein anderer Zweig der Malerei gewähren kann. — Natürlich soll hiermit keineswegs der Schluß gestattet sein, als sei der Figurenmaler an sich auch ein höher stehender und vorzüglicherer Künstler als etwa der Landschafter. Es ist nur soviel damit gemeint, daß das Figurenmalen, beziehungsweise das Gesammtstudium desselben, sich nicht in einem so eng umschlossenen und subjectiven Kreise bewegt, als es bei den anderen Fächern, unbeschadet der größten Erfolge darin, der Fall ist. Ein weiterer Gesichtskreis, eine objectivere, auf die geistige Lebendigkeit und Schönheit der Menschenwelt gegründete Erkenntnis wird also auch das voraussichtliche Resultat eines so umfassenden Studiums sein.

Zum Schlusse lassen wir noch die kurze Charakteristik aller der verschiedenen Malweisen folgen, welche, je nach Umständen, im Unterrichte Anwendung finden können; und wir nennen hier mit möglichster Rücksicht auf den methodischen Gang zuerst:

Das Tuschiren. Bei diesem handelt es sich noch keineswegs um eigentliches Malen, d. h. um naturgetreue farbige Darstellung, sondern nur um ein mit neutralen oder conventionellen Farbentönen, wie chinesische Tusche, Sepia, Bister u. a. m. ausgeführtes monochromes Bild, das also nur den Effect, die Haltung und Stimmung des Gegenstandes, diese aber bis ins feinste zu erreichen fähig ist. Allein diese Darstellung geschieht auf nassem Wege und mit dem Pinsel, nämlich mit wässerigen und transparenten Flüssigkeiten. Und hierin eben beruht der Hauptcharakter dieser Malart, also ihr breiter, auf Massen gerichteter Vortrag, ihre weichen, der äußersten Zartheit wie der tiefsten Schattenkraft fähigen Abstufungen, mit einem Worte: ihr ausgeprägtes Helldunkel, zugleich aber auch ihre technische Verwandtschaft mit der eigentlichen Malerei, da sie Pinselführung und Farbenauftrag mit jeder Wassermalerei gemein hat. Das Tuschiren wird demnach für gewiße Effecte eine sehr wirksame und überhaupt für Naturstudien bequeme Malweise sein. Besonders aber wird es im methodischen Unterricht eine Vorstufe bilden

können, die den Schüler mit Erfolg in die allgemeine Behandlungsart aller Wassermalerei einleitet. Indem wir in Betreff der Lehrmittel auf das oben unter § 7 Gesagte verweisen, wollen wir nichts desto weniger hier einige Blätter nennen, die im Falle eines gänzlichen Mangels an Originalbildern für den Unterricht noch brauchbar werden können: Alte gute Kupferstiche in sogenannter Aqua tinta, Schab- oder Tuschmanier, wie sie fast in allen Fächern vorliegen. Ferner Lithographien von ganz ähnlicher Wirkung, z. B. Leonhard Drost, Reiseskizzen, Tondruck, Görlitz 1847, kleine Landschaften, nur in vier Tönen dargestellt; sehr elementar, daher für Anfänger wohl geeignet. Orschwiller, Paris, Ritter u. Goupil, malerische Gebirgshäuser u. s. w., kl. Fol., ebenfalls gut, aber unvollkommen ausgeführt. A. Calame: Essai de lavis lithographique, Genève 1843. gr. 8., kleinere Landschaftsstudien; wie alles von diesem Meister, vorzüglich, aber schwer, daher schon für Geübtere. G. Engelhardt, bei W. Korn in Berlin, größere und durchgeführtere Landschaftsbilder in Fol. auf Torchon und in Handzeichnungsmanier, sehr gut.

Das photographische Bild nach der Natur, das seiner allgemeinen Wirkung nach der Tuschzeichnung so verwandt scheint, wird sich für Schüler niemals zum Copiren empfehlen lassen. Denn wie bekannt entsteht die Photographie durch einen physikalischen Proceß; sie bildet also in ihrem stofflichen Zusammenhang einen durchaus homogenen Guß, der der Behandlung des Pinsels schon deshalb schlechthin entgegengesetzt sein wird, weil er die Sonderung in einzelne Momente, wie sie das successiv entstehende Bild kennzeichnen, nämlich in Umriß, in feste Zeichnung u. s. w. total verwischt und dem Schüler bestimmte Anhaltspuncte nirgends darbietet. Dazu tritt die ungemeine Vollendung des Details in diesen Blättern, die nicht, wie im Werke der Hand, als eine Steigerung und ein Fortschreiten vom Allgemeinen zum Besonderen erscheint, sondern bei der Photographie eine fundamentale und mikroskopische ist, die nachzuahmen überhaupt unmöglich wäre.

Das Coloriren ist eigentlich eine Verbindung von Tuschiren und Malen oder auch nur von Zeichnen und Malen. Man versteht unter dem colorirten Bilde, im Gegensatze zur eigentlichen Malerei eine farbige Darstellung, die sich begnügt, in einer leicht schattirten oder tuschirten Zeichnung die Localfarben anzugeben, und zwar mehr oder minder stark betont, die aber den Charakter der Zeichnung vorherrschen läßt und auf jede umfassende Anwendung der Palette verzichtet. Auch das Coloriren wird also im Unterricht eine elementare Stellung einnehmen können, insofern es den Schüler in den Gebrauch der Farbe einleitet. Bei naturwissenschaftlichen oder technischen Darstellungen fügt es dem graphischen Bilde auch noch seine allgemeine Färbung hinzu, und es kann überhaupt bei jedem Fache, so auch bei Studien nach der Natur, auf nützliche und anziehende Weise verwendet werden. Unter einer Menge von Blättern, die theils aus der Hand, theils in Farbendruck colorirt vorliegen, nennen wir hier als brauchbar, für die Landschaft: Lindemann-Frommel, Skizzen aus Rom und der Umgegend, Carlsruhe bei dem Verfasser. Tondruck. Sie sind in der Auffassung sehr schön, eignen sich aber weniger zur Nachahmung, die manche Schwierigkeit darbietet, als zur Belehrung bei Studien nach der Natur. Für Architektur: F. Stroobant, Monuments d'Architecture en Belgique, in Lieferungen in Fol. mit reicher Staffage, sehr schön, aber schwer. Für Genre: F. Grenier, Etudes variées, Jeannin, Paris. Man hat sich vor schlechten Copien zu hüten, die von diesen Blättern verbreitet sind. Die Originale dagegen sind sehr geistvoll behandelt und mit Vortheil anzuwenden.

Das Aquarell, eine Wassermalerei, die ohne neutrales Medium für die Schatten, wie Tusche u. a. verfährt, also den Charakter der Zeichnung nicht mehr festhält, sondern die Farbe im umfassendsten Sinne anwendet und so hoch zu entwickeln hat, als es im Bereiche ihres Materials möglich ist. Das Aquarell erhebt sich somit im Gegensatz zur Colorirung zu einem vollendeten Farbeneffect, bewahrt aber trotz aller Kraft und Tiefe, die ihm zu Gebot steht, dennoch eine gewiße Frische und Leichtigkeit der Behand-

lung, sowie Helle und Durchsichtigkeit der Töne, Eigenschaften, die mit der transparenten Natur dieser Aquarellfarben zusammenhängen, in deren Beschaffenheit es liegt, ihr Fundament oder den Grund, auf dem sie ruhen, hier also das weiße Papier, noch durchscheinen zu lassen. Im Unterricht empfiehlt sich das Aquarellmalen durch die bequeme Handlichkeit seines technischen Apparats, und der Zudrang der Schüler zu ihm ist denn auch ein sehr überwiegender. Dennoch ist das Aquarell seiner vollen Bedeutung nach eine sehr schwierige Malweise, und es muß als ein Irrthum von Seiten der Laien bezeichnet werden, sich in diesem Kunstfach mit leichten Erfolgen zu schmeicheln. Vielmehr erfordert es eine umfassende Kenntnis der Farbenmischung, manuelle Gewandtheit und besonders eine Vorbildung im Zeichnen, die die Form durchaus beherrscht und Correcturen möglichst entbehren kann. Wer es daher im Aquarellmalen zu eigentlichen Erfolgen und der nöthigen Unabhängigkeit bringen will der wird sich der speciellen Unterweisung eines Meisters jahrelang zu unterziehen haben. Beim Mangel an Originalbildern nennen wir hier für den Unterricht als anwendbar, in der Landschaft: Rêveries d'un artiste, Paris, in fol. Landschaften, staffirt mit Figuren und Thieren in Farbendruck auf Torchon, sehr gut. Ferner A. Cassagne, Landschaften mit Architektur, kl. Fol. Farbendruck auf Torchon, beide bei Gache, éditeur, Paris. Endlich Hoguet, Marinen, in Fol. Farbendr. auf Torchon, gut. Für Architektur: Ansichten aus Prag, Nürnberg, Chartres u. a. Farbendr. auf Torchon, Paris in Fol., sehr schön, aber schwer.

Das Gouache-Malen, eine Manier, die besonders im vorigen Jahrhundert sehr cultivirt wurde, gegenwärtig aber weniger zur Anwendung kommt. Es unterscheidet sich vom Aquarell specifisch dadurch, daß die Farbe hier nicht transparent, sondern im Gegentheil stark deckend ist. Deshalb ist die Behandlung in mancher Hinsicht, so auch in Betreff der Correcturen leichter für den Anfänger. Auch läßt diese Malart eine überaus zarte Abstufung der Töne und feine Ausführung zu. Dagegen liegt in ihrem ganzen Charakter eine gewiße steife Trockenheit und ein schwerer erdiger Ton, was alles wesentlich aus der Beschaffenheit dieser Farbe, als einer undurchsichtigen Deckfarbe hervorgeht und schwierig zu überwinden ist. Da nichts desto weniger Deckkraft der Farben in vielen Fällen für den Maler von Werth sein kann, so hat es die Technik in neuerer Zeit zu einer gewißen Vermittlung zwischen Gouache und Aquarellfarben gebracht. Diese Farben heißen Honigfarben und haben mehr Körper, folglich auch mehr deckende Eigenschaft als die nur mit Gummi versetzten. In noch erhöhtem Maße ist dies der Fall bei den neuesten Moist Water Colours in Tubes. Es sind flüssige Wasserfarben in kleinen Staniolcylindern, die der eigentlichen Deckfarbe wenig nachstehen, dabei aber einen Glanz und eine leuchtende Frische entwickeln, wie sie der Gouachefarbe nicht eigen sind.

Das Miniature, nur auf Bildnismalerei anwendbar und eigentlich auf Elfenbeintafeln auszuführen, deren zarter Ton und feine Textur im Eindruck des Bildes entschieden mitwirkt. Diese Malart, früher sehr cultivirt, wird schon durch ihren Namen als Kleinmalerei bezeichnet.*) Ihre Anwendung hat ebenfalls sehr abgenommen.

Das Pastell, eine Malweise auf trockenem Wege mit farbigen Zeichenstiften, früher für Portraits sehr viel benützt und auf Papier, streng genommen aber auf Pergament auszuführen. Da die Stifte sehr weich, dabei stark deckend sind, so werden diese Farben mit kleinen Wischern oder mit den Fingerspitzen in einander gerieben, was besonders auf dem feinen wolligen Pergament dieser Malerei eine große Zartheit der Modellirung, aber allerdings auch einen etwas weichlichen und geleckten Charakter verleiht. Um nun andererseits auch einer gewißen Trockenheit dieser Farben und ihrer ge-

*) Wenigstens dem Sprachgebrauche nach, der sich festgestellt hat. Denn eigentlich hängt das Wort mit Minium, Mennig, und mit den alten Miniatoren zusammen, welche die Pergamentmanuscripte mit farbigen Initialen und Bildern schmückten.

ringen Dauer abzuhelfen, sie also saftiger und durchsichtiger zu machen, sind in neuerer Zeit die Creta Polycolor oder Creta Laevis entstanden und in Handel gekommen. Diese Stifte sind in Holz gefaßt und mit Hülfe eines öligen oder seifenartigen Zusatzes ungleich härter, daher leichter zu handhaben. Sie haben ferner mehr Transparenz und Frische, als das eigentliche Pastell und haften so fest, daß sie wie schwarze Kreide präcise Contouren und regelmäßige Schraffirungen gestatten. In mäßiger Verbindung mit der Zeichnung, also als colorirte Zeichnung angewendet, werden sie, sowie überhaupt das Pastell, große Vortheile gewähren, z. B. bei Figuren und Bildnisstudien nach der Natur und in Lebensgröße, ferner zur Angabe der Farben bei botanischen und anatomischen Gegenständen u. s. w., und sie können auch dem Schüler in dieser Weise sehr nutzbar gemacht werden. In voller Anwendung und als durchgeführte Malerei stößt man dagegen auf viele Inconvenienzen in der Behandlung. Denn einmal ist die Vereinigung dieser Creta polycolor zu einem satten und homogenen Farbenton auf Papier gar nicht herzustellen, Correcturen sind fast unanwendbar und es scheint überhaupt, daß das passende, dieser Farbensubstanz vollkommen entsprechende Fundament erst aufgefunden werden müßte, wenn man sie über die colorirte Zeichnung hinausheben und zu einer vollen Farbenwirkung steigern wollte.

Das Oelmalen bietet unter allen bisher betrachteten Malarten die reichsten Mittel dar, und die Beschaffenheit seines Bindestoffs, des Oels, bringt es mit sich, daß in ihm kein anderes Medium mehr wesentlichen Einfluß auf die Wirkung des Bildes ausüben kann, als eben die Farbe selbst, sitze diese nun auf welchem Fundament sie wolle. Dazu treten die umfassenden Eigenschaften dieser Farbe, die theils Deckfarbe, theils Transparentfarbe ist, einen sehr großen Reichthum der Palette umschließt und eine Tiefe und Leuchtkraft entwickelt, deren Intensität durch das öftere Uebermalen und durch Lasiren sehr gesteigert werden kann. So entsteht ein Werk, das rein materiell betrachtet, an Solidität alle anderen Malereien weit übertrifft und sich auf einem Fundamente von Leinwand, Holz oder Metall zu einer fast monumentalen Dauer erheben läßt. Diese technischen Eigenschaften sind aber auch Ursache, daß beim Oelmalen der ganze äußere Apparat, sowie der Gang der Arbeit eine weit größere Ausdehnung gewinnen. Im allgemeinen Unterricht wird daher diese Malweise schon deshalb schwer Platz finden, weil sie einen Aufwand an Zeit und selbst an Raum in Anspruch nimmt, wie er eben nur in der Absonderung vom Allgemeinen gestattet sein wird. Wer also vermöge seines Talents und seiner Vorbildung zum Oelmalen Befähigung hat, und in der Lage ist, dieser Beschäftigung die nöthige Zeit zu widmen, der scheidet in gewißem Sinne aus dem allgemeinen Unterricht aus und hat sich unter die specielle Leitung eines Meisters vom Fach zu stellen; am besten wohl eines solchen, der ein Atelier hält, d. h. der einen mit den nöthigen Erfordernissen ausgestatteten Raum herstellt, woselbst eine Anzahl Schüler unter seiner Leitung dem Studium der Malerei obliegt. Hier wird jede Gelegenheit gegeben sein, nicht allein die Unterweisungen des Lehrers zu genießen, sondern auch den fördernden Einfluß begabter Commilitonen, wie er sich in der gemeinschaftlichen Arbeit mit ihnen geltend machen wird; ein Vortheil, der auch in der Kunst nicht hoch genug angeschlagen werden kann.

Wir schließen mit Angabe der Hauptliteratur unseres Faches, soweit sie geeignet ist, über allgemeine oder specielle Gebiete desselben Rath zu ertheilen.

Trattato della Pittura di Lionardo da Vinci, Milano 1859. — Anton Fried. Tischbein: Unterricht zur gründlichen Erlernung der Malerei. Hamb. 1771. 8. — F. X. Fernbach: die Oelmalerei, Lehr- und Handbuch für Künstler und Kunstfreunde. München 1846. 8. — John Burnets Principien der Malerkunst, in 4 Abth. Leipzig 1853. gr. 4. — A. W. Hertel: die Oelmalerei ꝛc. für Künstler und Dilettanten aller Art. Weimar 1857. — M. B. L. Bouvier: Manuel de jeunes artistes et amateurs en peinture. 3. édition avec 7 planches. Strassburg 1846. 8. Ist sehr gut übersetzt von D. C. F. Prange, Halle 1828, ferner neu bearbeitet von A. Erhardt,

Braunschweig 1862. — L. Hundertpfund: Die Malerei auf ihre einfachsten und sichersten Grundsätze zurückgeführt ꝛc. Augsburg 1843. — Thenot: Traité de peinture à l'Aquarell et de Lavis etc. avec 24 planches. Paris 1836. Ist deutsch bearbeitet, Leipzig 1837. 8. Vollständige Anweisung zum Aquarellmalen und Tuschen. — St. F. Constant-Viguier: Manuel de Miniature et de Gouache. Paris 1828. — Thomas Rowbotham: The Art of Lendscape Painting in Water Colours. London 1850. 8. — Ch. W. Day: The Art of Miniature Painting. London 1852. 8.

Dr. Leibnitz.

Maria Theresia, Kaiserin von Oesterreich (geb. 13. Mai 1717, gest. 29. Nov. 1780) — ein Name, der in der Geschichte des deutschen Erziehungs- und Unterrichtswesens nicht fehlen darf, weil er in ihr eine hervorragende Stelle einnimmt. Wenn in unserer Zeit das Schulwesen, insbesondere das Volksschulwesen, immer mehr als wesentlicher Factor des Staatslebens begriffen wird, so verdanken wir den ersten Anstoß zu einer solchen Anschauung dieser Regentin, welche auf der fürstlichen Höhe, auf die die Vorsehung sie gestellt hatte, die staatsökonomische und nationale Bedeutung des öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtswesens mit klarem und scharfem Blicke erkannte und mit dem hellen und denkenden Geiste des echten Staatsmannes erfaßte. Und zwar ist dies eines der höchsten Verdienste dieser immer noch nicht in vollem Maße gewürdigten edlen Fürstin. Während wir bei ihrem großen Zeitgenossen und Gegner, Friedrich II., jene Wahrheit nur von ferne aufdämmern sehen, während bei den parallelen gleichzeitigen Bestrebungen auf dem pädagogischen Felde in Deutschland der mehr allgemein menschliche und volksthümliche Gesichtspunct vorherrscht, ist es der Gedanke an die politische Bedeutung der intellectuellen Hebung ihres Volks durch staatliche Unterrichtsanstalten, der in ihre Regierungsprincipien eintritt, und sie zu einem Mittelpunct entsprechender Thätigkeit für eine Reihe staatsmännischer Persönlichkeiten, zu einem Ausgangspunct ähnlicher staatlicher Bestrebungen in anderen Ländergebieten macht. Dadurch gewinnt sie zugleich ein allgemeineres und höheres Interesse auch für unsere Zeit. Denn nicht nur ist man in dem durch sie einst beherrschten Staate Oesterreich nach langem Schlaf und schweren Reactionszeiten genöthigt, an das von ihr begonnene Werk wieder anzuknüpfen, sondern es ist überhaupt der durch sie vertretene Gedanke, welcher in unserem modernen Staatsleben immer mehr zur Anerkennung gelangt und — freilich mit fortgeschrittenem, geläutertem Verständnis und zweckentsprechenderen Mitteln — zur Aus- und Durchführung drängt. Um so belehrender ist es, einen Einblick in die Geschichte ihrer Bestrebungen und ihres Wirkens auf diesem Boden zu gewinnen.

Die Regierungszeit der großen Fürstin (Kaiserin seit dem 20. Oct. 1740) fällt in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts mit seinen eigenthümlichen geistigen Bewegungen, die auf ein denkend-prüfendes Erkennen der Dinge der sichtbaren und unsichtbaren Welt und die allgemeine Verbreitung eines hellen Wissens unter dem Volke zur Brechung der dumpfen Zustände desselben gerichtet waren. Wie bekannt, so war es diese Richtung, welche zur Förderung ihrer Tendenzen nun auch des Gebiets der Erziehung sich zu bemächtigen und dasselbe ihren Zwecken dienstbar zu machen suchte, so daß man jene Zeit „das pädagogische Zeitalter" zu nennen versucht sein möchte. Aber mochten auch die leitenden Männer ihrer Umgebung und die Werkzeuge, deren sie sich bediente, unter dem Einfluß dieses Geistes stehen und das ganze Streben der Zeit ihr von selbst entgegenkommen — Maria Theresia selbst war nichts weniger als von diesem Geiste beherrscht, so wenig als von irgend einem unkirchlichen Sinn. Vielmehr waren es allein die praktischen Staatsbedürfnisse, die Einsicht in das, was zur Hebung der politischen und ökonomischen Kräfte ihrer Ländergebiete, zur Zusammenfassung und Erschließung ihrer zersplitterten und verschlossenen Hülfsquellen und der Befreiung der gebundenen Mächte des Volkslebens nothwendig war, was sie leitete und in natürlicher, allmähliger Entwicklung der Dinge ohne Beherrschung durch allgemeine Ideen und ohne alle Gewaltsamkeit Schritt für Schritt vorwärts trieb. Es gab

keine conservativere Natur als Maria Theresia, die mit großer Pietät am Alten, Hergebrachten hieng und ihre Scheue vor allem neuen nur mit großer Anstrengung überwand, und kein nüchterneres Wesen als ihre Natur, die von allem unklaren, phantastischen und von unbestimmter Planmacherei weit entfernt war. Aber gerade in Verbindung mit diesem hellen, lichten Blick, der sie nicht bloß alles nebelhafte scheuen, sondern auch das Unzuträgliche und Unbefriedigende der gegebenen Zustände erkennen ließ, stand die praktische Richtung ihres Wesens, welche sie auf das Nützliche, Brauchbare für Förderung der Lebenszwecke Nothwendige einen besondern Werth legen ließ und ebendadurch hinwiederum für die Forderungen des Zeitgeists, so fern er weit ab von allem Idealen auf die realen Bedürfnisse des öffentlichen Lebens gerichtet war, in ihren einzelnen Bestrebungen besonders empfänglich machte. Diese Züge ihres Charakters im Bunde mit ihrem lebendigen Nationalsinn, dem vollen Interesse für das Wohl ihrer Staaten und der festen außerordentlichen Willenskraft, die sie beseelte, erklären uns ihre eigenthümliche Thätigkeit, wie auf andern Gebieten, so auch auf dem Felde der Schule.

Es ist für die ganze Art und Weise des Wirkens von M. Th. bezeichnend, daß wir diese Thätigkeit von ihr nicht mit Ungestüm ergriffen, sondern erst in dem letzten Jahrzehnt ihrer vierzigjährigen Regierung hervortreten sehen. „Da war es nicht bloß, als ob M. Th., die sich nach dem erschütternden Tode ihres Gemahls (Franz I., † 1765) von den Regierungsgeschäften in die Mauern eines Klosters zurückzuziehen im Begriff war, sich hätte von dem geräusch- und ränkevollen Tummelplatz der Welthändel mit vorliebender Genugthuung in die friedlichen Räume der Schule flüchten wollte, wo sie die Kleinen zu sich kommen lassen, Mutter im weitern Kreise einer Familie sein konnte" (Helfert, die österreichische Volksschule. Prag, Tempsky, 1860, S. 599); sondern nach dem Schluß des verheerenden und erschöpfenden siebenjährigen Kriegs galt es auch, die schweren Wunden, die derselbe augenscheinlich dem Lande geschlagen hatte, zu heilen. Wie sollten die staatswirthschaftlichen Kräfte Oesterreichs, von deren Stärkung die politische Bedeutung des Landes abhängig war, gehoben, wie der Bann, der die Entwicklung eines frischen, gesunden, regsamen Lebens und Strebens im Volke hemmte, gelöst werden? Diese Frage legte sich der denkenden Fürstin gerade jetzt nahe und führte sie zur klaren Erkenntnis, daß die wesentliche Bedingung dafür neben anderem eine Förderung der bis jetzt unglaublich vernachläßigten intellectuellen Volksbildung sei. Denn „die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts ist die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen" (aus der Einl. der österreichischen Schulordn. v. 6. Dec. 1774). Die aus solchen Erwägungen natürlich hervorgehende Sorge für entsprechende Beschulung des Volks hatte dabei in Oesterreich noch ein ganz besonderes politisches Moment für sich. Legte sich einer Maria Theresia von selbst das Bedürfnis nahe, aus den nur lose verbundenen und durch die Verschiedenheit der Nationalitäten innerlich getrennten Theilen ihres Reichs eine concentrirtere Großmacht zu bilden und sehen wir in Wirklichkeit durch ihre Regierungsprincipien und ihre Thätigkeit den Grund zu einem „österreichischen Gesammt- und Einheitsstaat" gelegt, so bot sich ihr in dem neugeschaffenen Schulwesen ein willkommenes Mittel dar, durch die in jenem gepflegte deutsche Sprache und deutsche Bildung dem deutschen Element dasjenige Uebergewicht zu verschaffen, durch welches es zu einer beherrschenden und einigenden Macht werden konnte. Wie klar dies bereits in jenen Zeiten erkannt wurde, freilich auch noch oft ohne Einsicht in die schon damals dagegen sich erhebenden Schwierigkeiten und das dadurch begangene mannigfache Unrecht, das zeigt uns eine Reihe kaiserlicher Resolutionen, die uns Helfert mitgetheilt hat (a. a. O. S. 466 f.). Die formelle Staatseinheit Oesterreichs, zu der in jener Zeit die ersten Bande geknüpft wurden, konnte auch neben den verschiedenst gegliederten Landesverwaltungen in nichts klarer ihren Ausdruck finden, als in der ganz centralistisch von Wien aus stattfindenden Oberleitung aller Studienanstalten des großen Reichs (durch die Studienhofcommission).

Von selbst erscheint auf diese Weise M. Th. als die Gründerin eines staatlichen —

durch die Bedürfnisse des Staats hervorgerufenen und durch staatliche Fürsorge und Mittel gepflanzten und gepflegten Schulwesens. „Das Schulwesen ist und bleibet allezeit ein politicum" (kais. Resol. v. 28. Sept. 1770) mußte ihr erster Grundsatz sein, der sie leitete. Und wenn wir gewöhnt sind, die Behauptung, daß die Schule eine Tochter der Kirche sei, oft als eine unbestrittene und allgemeine zu hören, so trifft sie wenigstens bei der österreichischen Volksschule nicht zu. Sie ist eine Schöpfung der weltlichen Macht, die zugleich nun auch das schon bestehende Schulwesen durchaus in ihren Kreis zu ziehen suchte. Daß dies aber so war und kam, folgte aufs natürlichste aus den gegebenen Verhältnissen. So wie die Zustände waren, lag in ihnen selbst die dringendste Aufforderung für die Staatsgewalt, auf diesem Gebiete schaffend und reformatorisch einzuwirken. Der Jesuitenorden, der an der Spitze des Unterrichts stund und unter dessen Einfluß einst wenigstens das höhere Schulwesen eine eigenthümliche Kraft entwickelt hatte, hatte sich auf dem Gebiete des Schul- und Erziehungswesens überlebt und zeigte sich zugleich viel zu spröde und abgeschlossen, um die Keime und Regungen einer neuen Zeit in sich aufzunehmen; das Starre seiner Erziehungsprincipien und das Einseitige seines Unterrichtsstoffs, die bloß formalistische Behandlung der classischen Sprachen, sein Mangel an nationalem, namentlich deutschem Sinn und seine Abkehr vom Leben und der Natur, so wie seine Unfähigkeit, sich den Bedürfnissen und dem Willen einer andern selbständigen Macht zu unterwerfen, namentlich aber die Vernachläßigung aller Bildung des Volks forderten im eigentlichen Sinn die staatliche Macht heraus, auf diesem Gebiete sebstthätig und ich möchte sagen, dictatorisch einzuschreiten. Diese Richtung wurde dabei unterstützt und gefördert durch die in der ganzen Zeitströmung liegenden weitgehenden Vorstellungen von der Hoheit der Staatsgewalt. Mochten unter Maria Theresia bei Durchführung ihrer Regierungsprincipien verschiedene Parteien einander bekämpfen, die Unterordnung des gesammten Unterrichtswesens unter die Oberhoheit des Staates, seine ausgedehnte Verpflichtung im öffentlichen Interesse, das Schulwesen in seine Hand zu nehmen, ja zu diesem Zwecke über alle für Schule und Erziehung errichteten Stiftungen ungehindert zu verfügen und das individuelle Recht hiefür aufs stärkste zu beschränken, wurde von keiner Seite bezweifelt. Wie weit in dieser Beziehung die Begriffe giengen, weist am augenscheinlichsten ein Einblick in die Theorien eines Sonnenfels (Lehrer der politischen Wissenschaften an der Universität Wien; s. bes. Grundlage der Polizei, Handlung und Finanzwissenschaft 3. A. 1770) nach. — Merkwürdigerweise fanden die staatlichen Bestrebungen auch in der Kirche selbst nichts weniger als einen Widerstand. Es hatte (s. Wolf, Oesterreich unter Maria Theresia. Wien, Gerold 1855) im österreichischen Kaiserstaat nie jene Unabhängigkeit der Kirche vom Staate bestanden, die man in der Regel in streng katholischen Ländern voraussetzt. Vielmehr hatte der letztere von jeher, da wo jene mit den politischen Formen der öffentlichen Ordnung zusammentraf, eine bestimmte Kirchenhoheit, ein Oberaufsichtsrecht als wichtiges Merkmal der Landeshoheit in Anspruch genommen. Als aber im Anfang des 18. Jahrhunderts das ganze öffentliche Wesen in eine neue Strömung kam, die alten corporativen Formen auf dem weltlichen und geistlichen Gebiete wankten und vom Staatsleben überflutet wurden, konnte es nicht fehlen, daß man es ganz natürlich fand, wenn die souveraine Gewalt alle öffentlichen Thätigkeiten concentrirte, auch Elemente aufnahm, welche bisher außer der Staatssphäre gelegen waren, und auf einen Boden übergieng, der unterdessen ziemlich brach gelegen war. Daher die für uns heutzutage kaum begreifliche, aber damals ganz von selbst sich ergebende Stellung der Kirche zu den Schulreformen einer M. Th., vermöge der wir jene in ihren höchsten Häuptern (vgl. z. B. die freundliche Zustimmung eines Cardinals, Erzbischofs Migazzi in Wien. Helfert a. a. O. S. 151 — 154) den Forderungen der Kaiserin überall entgegenkommen und sich als das willige Werkzeug zur Ausführung derselben darstellen sehen. Es erklärt sich dies nicht bloß aus der Anerkennung der über alle

Zweifel erhabenen echt katholischen Gesinnung der Kaiserin, aus der bei allen ihren Reformen obwaltenden Schonung des katholischen Dogmas, sondern auch aus der infolge der vorhandenen Sachverhältnisse von selbst sich ergebenden Nothwendigkeit, auf einem Gebiete, das Neubildungen und Reformen dringend forderte, der Staatsgewalt ohne häkliche Bedenklichkeiten einen breiten Raum zu schaffen.

So waltete denn M. Th., nachdem sie einmal zur Erkenntnis der Wichtigkeit dieser Seite des Staatslebens gekommen war, mit großer Freiheit und Ungebundenheit innerhalb desselben. In welcher Richtung — das war durch das unmittelbare praktische Bedürfnis und den ganzen Zeitgeist von selbst vorgezeichnet. Es war die utilitarisch-realistische Strömung, der man zu folgen hatte. Und zwar tritt uns hier die bemerkenswerthe Erscheinung entgegen, daß dies in Oesterreich und den seinem Anstoß folgenden Ländern in einem Grade und in einer Ausdehnung geschah, wie es in dem protestantischen Theile Deutschlands nirgends der Fall war. Der Grund davon liegt theils überhaupt darin, daß hier kein Staatsschulwesen in der Bestimmtheit und Schärfe sich ausbildete, wie in den österreichischen Ländern, theils aber und insbesondere auch darin, daß die katholische Kirche mit größter Willigkeit und Hingabe diesem Zuge folgte. Wie diese Thatsache, die sich auch sonst wiederholt, mit dem Wesen derselben zusammenhängt, soll hier nicht auseinandergesetzt werden. Es ist nur darauf hinzuweisen, daß sie trotz aller rationalistischen Färbungen und Anhängsel (vrgl. den Saganschen Katechismus) doch im abgeschlossenen und fertigen Besitz ihres Dogmas auch damals sich sicher wußte und darum dem Gährungsproceß, der in protestantischen Kreisen von Seiten der pädagogischen Bewegungen auch dem religiösen Gebiete drohte und eigenthümliche Spannungen herbeiführte, durchaus ferne blieb. Wir sehen daher im Schulwesen einer M. Th. unvermittelt mit einer Fülle strengkirchlichen Lehrstoffs eine erschreckende Masse „gemeinnütziger" Kenntnisse in die Schulen eindringen, um die Menschen „der unglückseligen Unwissenheit, in welcher sie bisher aufgewachsen sind, zu entreißen" und dadurch das Wohl des Staats und der Einzelnen auf sichere Grundlage zu stellen. Denn „bei der innern Einrichtung der Schule muß hauptsächlich darauf gesehen werden, daß die Jugend vorzüglich in dem unterrichtet werde, was zu den Pflichten des bürgerlichen Lebens gehört, die sie dereinst auszuüben verbunden sein wird" (Sonnenfels, Grundsätze a. a. O. S. 101 f.).

Damit sind die charakteristischen Grundsätze des österreichischen Schulwesens unter M. Th. gezeichnet.. Bei der thatsächlichen Gestaltung desselben waren neben ihrer eigenen Person eine Reihe von staatsmännischen Persönlichkeiten betheiligt, deren Rath sie sich gerne hingab, deren Thätigkeit sie bei der Ausführung ihrer Plane vorzugsweise in Anspruch nahm. Unter diesen steht voran Gerhard van Swieten, durch seine Kenntnisse, sein persönliches Ansehen und die persönliche Gunst der Kaiserin der bedeutsamste Mann für die Reform des Studienwesens. Geboren den 7. Mai 1700 zu Leyden, studirt er unter Boërhave daselbst Medicin, erhält später dort eine Anstellung als Professor der Medicin und als Arzt, durch Gegner „wegen seiner katholischen Confession" vom Lehramt entfernt, 1745 nach Wien als Professor an die medicinische Facultät berufen, später Präses der medicinischen Facultät, Director des Medicinalwesens, Mitglied der Studienhof-Commission, Präses der Büchercensur-Commission und Präfect der Hofbibliothek, übt als solcher und als Leibarzt der Kaiserin einen mächtigen Einfluß auf die Kaiserin aus, den er von seinem freien — dabei aber doch der französischen Philosophie entschieden abgekehrten — Aufklärungs-Standpuncte aus zur Bekämpfung des Jesuitenordens, zu einer Reform der Wiener und anderer Universitäten und zur allgemeinen Förderung der modernen Volksbildungstheorien zu benützen weiß, weswegen er auch im Jahre 1771 nur durch sein Alter sich abhalten läßt, in das neue (Volks-) Schulen-Oberdirectorium einzutreten, stirbt den 18. Jun. 1772. — Neben ihm sind zu nennen: Johann Anton Reichsgraf v. Pergen, geb. den 15. Februar 1715 zu Wien, später in der diplomatischen Laufbahn verwendet, wird 1766

als Staatsminister nach Wien zurückgerufen, wo wir ihn mit besonderem Interesse die Idee einer gründlichen Hebung des Volksschulwesens verfolgen sehen werden, tritt infolge von darüber entstandenen Differenzen aus dem Staatsministerium aus (1771), stirbt? — Franz Carl Kreßel, Freiherr von Qualtenberg aus einem böhmisch-mährischen Geschlecht, geb. 1728, 1761 Rath in der böhmischen Hofkanzlei, 1771 Staatsrath in inländischen Dingen an der Hof- und Staatskanzlei, nimmt als solcher den regsten und eingreifendsten Antheil an den Berathungen über eine verbesserte Schulordnung, nach Aufhebung des Jesuitenordens 1773 Präsident der unter unmittelbarer Leitung der Kaiserin eingesetzten Studiencommission; stirbt 17. Mai 1801. — Tobias Philipp Gebler, geb. zu Zeulenrode im Reuß-Greizischen den 2. Nov. 1726 aus einer protestantischen Familie, 1753 Convertit in österreichischen Diensten, 1762 Hofrath bei der böhmischen Canzlei, 1768 Staatsrath, entschiedener Freund der neueren Richtung und Gönner Felbigers; 1782 wirkl. geheimer Rath; auch Literat und Dichter; stirbt 60 J. alt. — Franz Carl v. Hägelin, geb.? studirt in Halle unter Wolf, niederösterreichischer Hofrath, wird 1771 zum Mitglied der niederösterreichischen Schulcommission ernannt, welche die projectirten Volksschulverbesserungen ins Leben zu führen hatte, und ist die Seele derselben, bis innere Streitigkeiten bei der Berufung Felbigers seinen Wiederaustritt aus derselben herbeiführen; stirbt 18. Jan. 1809. — Carl Anton v. Martini, geb. in Tyrol 15. Aug. 1726, 1754 Professor des Rechts an der Universität in Wien, später Hofrath, 1760 Mitglied der Studienhofcommission, 1773 Mitglied der Commission in Angelegenheiten des aufgehobenen Jesuitenordens und als solcher Verfasser des „allgemein verbesserten Plans in Studiensachen", welcher den sofort folgenden Reformen im Gebiet des Schulwesens zu Grunde gelegt wurde; 1774 Rath an der böhmischen und österreich. Hofcanzlei, 1782 w. Staatsrath, stirbt 8. Aug. 1800. — Joseph v. Sonnenfels, geb. 1733, 1763 Lehrer der polit. Wissenschaften in Wien, 1770 niederösterreich. Regierungsrath, 1779 Hofrath bei der böhmisch-österreich. Canzlei; der bekannte Verfasser der Schrift: Ueber Abschaffung der Tortur; stirbt 26. April 1801.

Dies ungefähr war der Kreis höherer Staatsmänner, an dessen Mittelpuncte stehend M. Th. während des letzten Jahrzehents ihres Lebens ihre großartige Thätigkeit für die Entwicklung des Schulwesens entfaltete. Suchen wir diese nunmehr im einzelnen und des näheren kennen zu lernen, so haben wir schon früher bemerkt, daß das höhere und gelehrte Schulwesen weniger davon berührt wurde. Doch treten uns auch auf diesem Felde ganz charakteristische Erscheinungen und Veränderungen entgegen. — Wie in den übrigen Ländern, so hatten einst auch in dem österreichischen Reiche die großen Universitäten, welche dasselbe zählte (Wien, Prag, Freiburg u. s. w.), als großartige autonome Corporationen unter der Oberleitung der Kirche mit regem geistigem Leben bestanden. Als aber im Laufe des 15. Jahrhunderts nach der allgemeinen Richtung der Zeit der Scholasticismus in allen Fächern des Wissens zu Fall kam, als der Humanismus mit seiner vorwiegend antiken Richtung siegreich einzog und die Wissenschaft sich von der Gebundenheit des Mittelalters freimachte, erfolgte auch auf den Geist und das innere Leben der Universitäten eine mächtige Rückwirkung. Sie suchten aus dem Verhältnis der Dienstbarkeit, in dem sie zur Kirche standen, herauszutreten. Ihre Formen blieben zwar noch ziemlich dieselben. Bald aber zeigten sich die Keime eines innern Verfalls, die sich zur Zeit der reformatorischen Wirren und der sie begleitenden Ereignisse namentlich auf den kath. Universitäten immer mehr entwickelten. Schon jetzt wurde dadurch das Einschreiten der Staatsgewalt hervorgerufen. Die kirchliche Stellung gieng in eine mehr staatliche über. Schon Ferdinand I. griff mit mehreren Reorganisationen ein (Kiek, Geschichte der Wiener Universität B. I. II., Tomek, Geschichte der Prager Universität).

Zwar blieben die Universitäten nach ihrer äußern Erscheinung noch selbständige Institute mit besondern Rechten und sie sollten „fortan Stätten der Wissenschaften und

Bollwerke des Glaubens" bleiben. Aber die eigentliche Vollgewalt der Körperschaften war doch bereits an die Regierung übergegangen. Von ihr ward deswegen auch im Verlaufe der Zeit die verhängnisvolle neue Gestaltung der Universitäten eingeleitet, welche zu derselben Zeit, in der die protestantischen Universitäten in der Pflege der freien Wissenschaft neue Blüten trieben, die österreich. Hochschule in die Fesseln eines neuen Scholasticismus schlugen. Ferdinand II. war es, der dieselben 1623 beinahe ausnahmslos der Macht der Jesuiten überantwortet hatte. Dadurch waren so wenig schaffende und belebende Kräfte eingeführt worden, daß vielmehr — selbst nach dem Zugeständnis echt katholischer Schriftsteller z. B. Wolfs — im grellen Misverhältnis zu den Zeitbedürfnissen ein allmählich immer steigender Verfall des Universitätsstudiums bewirkt worden war. Selbst auf dem Gebiete der Theologie war ein förmlicher Stillstand eingetreten („die Jesuiten haben keinen großen Theologen hinterlassen"), und auch auf den benachbarten Feldern der Philosophie und Philologie hatte eine formalistische Erstarrung alles frische Leben erstickt. Die Jurisprudenz war zu einem gelehrten Handwerk, das sich von römischer Rechtsdogmatik nährte, herabgesunken. Was sich bei allem am schmerzlichsten zu fühlen gab, das war die traurige Abkehr des gesammten Studiums von dem Leben und seinen wirklichen Bedürfnissen, insbesondere die Ignorirung des Volksthümlichen, des Nationalen, sodann die grelle Vernachläßigung alles naturwissenschaftlichen und realistischen. Durch diese unerträglichen Zustände, deren Reform weder von den Corporationen selbst noch von der Kirche ausgehen konnte, ward schon längst von selbst ein immer stärkeres Einschreiten des Staats hervorgerufen worden. Daher schon unter Karl VI. das Patent von 1735, das um das Nöthige durchzuführen das gesammte Studienwesen in die Hände der Regierung gelegt hatte, freilich ohne viele Erfolge zu erzielen. Jetzt aber, als nach dem österreichischen Erbfolgekrieg unter Maria Theresia die staatliche Kraft von einem frischen und verjüngten Geist gehoben wurde, wird sich diese um so stärker ihrer Aufgabe und ihres Rechts bewußt, in diese höheren Bildungsanstalten und ihren Bildungsmodus Ordnung, Einheit und frisches Leben zu bringen und eine praktische Richtung derselben zu erzielen. Daher unter dem mächtigen Einfluß G. v. Swietens schon 1749 zunächst auf der Grundlage der Erweiterung der naturwissenschaftlichen Studien eine Reorganisation der medicinischen Facultät Wiens, zu deren „Director" Swieten ernannt wurde; im Jahr 1752 die Reform der theologischen und der philosophischen (wir finden hier nur Vorlesungen über Polizeiwissenschaft, Physik, Landwirthschaft, Aesthetik, Erziehungslehre u. s. w.) Facultäten, deren Leitung mit Beseitigung der Jesuiten dem Erzbischof von Wien übertragen wurde, im Jahre 1753 der juridischen Facultät mit vorherrschender Berücksichtigung der Staatswissenschaften und des neuen Kirchenrechts unter einem weltlichen Director. Entsprechend auf den andern Universitäten. Infolge dieser staatlichen Reform löste sich von selbst das alte corporative Gefüge der Universitäten vollständig auf; sie wurden öffentliche Staatsanstalten, die der unmittelbarsten Leitung des Staats unterstellt waren; die 4 vom Staate ernannten Directoren der 4 Facultäten standen zuerst unter einem Studienprotector, später von 1757 unter einer eigenen, 1760 „Studienhofcommission" genannten Behörde, deren hauptsächlichste Glieder der Erzbischof von Wien und G. Swieten waren. Damit war nun freilich auch dem unbeschränktesten bureaukratischen Eingreifen der Staatsoberaufsicht mit ihren hohen Vorstellungen von sich in das Innere der Wissenschaft Thüre und Thor geöffnet. So tritt von jetzt an in gar einseitiger und verkehrter Weise in Oesterreich mit den Universitäten nun auch die Wissenschaft in den Dienst des Staats. Die Professoren werden schon in den Organisationen der 50er Jahre in Beziehung auf die Behandlung und den Vortrag ihrer Disciplinen aufs genaueste an die Weisungen ihrer Directoren gebunden. Es werden ihnen die Leitfaden für die betreffenden Fächer vorgeschrieben und die Vorlesebücher waren nun zugleich die Amtsinstruction, welche die Professoren eigenmächtig nicht ändern durften. Als man später im Jahre 1775 sich zu neuen Revisionen der

höheren Studieneinrichtungen veranlaßt sah, konnte diese nur in der bereits eingeschlagenen Richtung, der Steigerung der Omnipotenz des Staates erfolgen. Die staatliche Aufsicht wurde, „um eine gleichförmige, praktische und dauerhafte Studieneinrichtung zu erzielen," nur noch schärfer und bestimmter, der Geschäftsgang noch gebundener, die Macht der Directoren noch größer. Wie durch solche Ueberschreitungen der natürlichen Grenzen des Staates gegenüber der Wissenschaft in eben dem Maße, wie früher durch die Vorherrschaft der Kirche, die geistige Entwicklung des Universitätswesens in Oesterreich gehemmt wurde, ist eine bekannte Thatsache. Sie mußte um so eher eintreten, als dadurch das formelle Recht der späteren Nachfolger einer M. Th. begründet ward, die Gewalt des Staats nicht im Dienste einer freieren Richtung und der modernen Ideen, sondern reactionärer Tendenzen auszubeuten, und auf diese Weise eine nur zu berüchtigt gewordene drückende Geistesherrschaft auszuüben, deren Einflüssen sich bloß die ihrem Wesen nach unabhängigere medicinische Facultät mit Erfolg zu entziehen vermochte. Zunächst war es der oben gezeichnete, aufgeklärte realistische Geist, der sich auch bei der staatlichen Einrichtung der Universitäten und Ordnung der Studien durch Bevorzugung der entsprechenden Fächer geltend machte. Derselbe trat aber auch in der Stiftung einer Reihe höherer Fach- und Standesschulen für nützliche Staatszwecke schon in den ersten Jahrzehnten der Regierung M. Th. hervor. Im Jahr 1744 Gründung der ersten adelichen Akademie zu Kremsmünster, 1746 der theresianischen Ritterakademie in Wien selbst, 1752 der theresianischen Militärakademie zu Wiener-Neustadt, 1754 der Militärpflanzschule in Wien und der Ingenieurschule zu Gumpendorf u. s. w.

Um so weniger gelang es, den classischen Lehranstalten der Gymnasien von diesem Standpuncte aus einen neuen wissenschaftlichen Geist und inneres Leben einzuhauchen, ja bei dem Mangel an Verständnis ihres Wesens und ihrer Bedeutung hier auch nur wesentlichen Reformen den Weg zu bahnen, so nothwendig sie erschienen. Sie waren bis jetzt größtentheils in den Händen der Jesuiten gewesen, die mit ihrer streng formalistischen Methode weder ein lebendiges Verständnis des classischen Alterthums erzeugt hatten, noch irgendwie dem realistischen Zug der Zeit einige Concessionen zu machen gesonnen waren. Darum ward das Bedürfnis ihrer Umgestaltung und der Verbesserung der Studienordnung allgemein gefühlt. Von welch einseitigem Standpuncte dieselbe nun aber versucht wurde, zeigte ein von Ritter v. Heß, Prof. der Geschichte in Wien ausgearbeiteter und der Kaiserin mit Befürwortung Martinis vorgelegter „Entwurf zur Einrichtung der Gymnasien in den k. k. Erbländern, 1775," der darauf ausgieng, den Unterricht in den classischen Sprachen ganz in den Hintergrund zu drängen, dagegen den Geschichtsunterricht, um den sich sodann Erdbeschreibung, Naturkunde und Mathematik gruppirten, zum Mittelpunct der neuen Schulverfassung zu machen. Das war denn doch auch einer Maria Theresia zu stark. Andere Männer, wie Hofrath Gollai und Bukenstok verwandten sich für den Plan, die griechische Sprache zur Hauptsache in dem Gymnasialunterricht zu machen. Auch dieser ward verworfen. Dagegen gewann ein von einem Piaristen, P. Gratianus Marx, in aller Stille ausgearbeiter und von ihm vorgelegter Plan (14. Oct. 1775) die Genehmigung der Kaiserin, durch welchen das Latein in seinen alten Rechten geschützt blieb und nur zugleich auf die Cultur der deutschen Sprache hingewirkt und ziemlich viel an Realkenntnissen nebenher gelehrt werden sollte. Infolge davon setzte sich auch die alte Unterrichtsmethode auf den Gymnasien fort, da die von den Piaristen adoptirten Lehrgrundsätze nur eine Ausführung der alten Jesuitenmethode waren. Die letztere blieb um so mehr herrschend, als durch das Edict v. 1773 zwar der Jesuitenorden aufgehoben ward, der Staat aber zur Besetzung seiner Gymnasiallehrerstellen in Ermanglung anderer vorgebildeter Persönlichkeiten an die Kräfte der einzelnen Jesuiten gebunden blieb.

Der hauptsächlichste Boden für die Thätigkeit der Kaiserin war aber das Volksschulwesen ihrer Staaten. Hier war überall noch ungebrochenes Land. Zwar hatte in den österreichischen Staaten mit der Reformation auch das Volksschulwesen durch

Errichtung zahlreicher Schulen in Städten und auf dem Lande einen vielversprechenden Anfang genommen. Aber bald kam die unerbittliche Härte der Gegenreformation, unter deren eisernen Schritten die blühenden Schulen der Protestanten schon darum den Untergang finden mußten, „„weil durch die deutschen Schulmeister nur der Ketzerei die Thüre geöffnet wurde““ (so selbst Helfert a. a. O. S. 51). Die Jesuiten, die allmählig beinahe das ganze höhere Schulwesen in ihre Hand bekommen hatten, ließen in sehr charakteristischer Weise — abgesehen von der Sorge für die mechanische Einführung der niedern Volksclassen in die äußern gottesdienstlichen Formen — die geistigen Bedürfnisse der Masse ganz außer Acht. Auch was der weitherzigere und allseitigere Orden der Piaristen (Stifter: Joseph v. Calasanze zu Rom; der Orden constituirt 1620; Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen; Aufgabe: „die armen kleinen Knaben von den ersten Anfangsgründen in der Art recht zu lesen, zu schreiben und zu rechnen, wie auch vorzüglich in den ersten Grundsätzen des Glaubens und der Frömmigkeit zu unterrichten“, der seit dem Anfang des 17. Jahrhunderts in die kaiserlichen Erbländer eingeführt worden war, hatte weniges geleistet, theils weil der Staat sich dieser Bestrebungen wenig annahm, theils weil auch hier äußerlich kirchliche Tendenzen vorherrschten. Und als nun vollends der österreichische Erbfolge- und der siebenjährige Krieg ihre verwüstenden Wirkungen äußerten, wurden auch die dürftigen Anfänge des Volksschulwesens namentlich auf dem Lande großentheils vernichtet. Wie es in Böhmen und Mähren aussah, hat der Artikel „Kindermann“ gezeigt. An andern Orten der österr. Erblande, in den Erzherzogthümern, in Tyrol, Steiermark &c. sah es nicht besser aus. Ja selbst in Hauptstädten, wie in Wien, bestanden die traurigsten Verhältnisse. Nach einer im Jahr 1770 aufgenommenen statistischen Berechnung besuchten von 19,314 Kindern nur 4,415 eine öffentliche Schule, 8017 Kinder genoßen überhaupt weder in sonstigen Gegenständen noch in der Religion einen Unterricht. Im ganzen Erzherzogthum Oesterreich besuchten von 133,419 schulfähigen (männlichen) Kindern nur 23,192 eine Schule und zwar welche Schule! Noch schlimmer sah es in den südlichen, deutsch-slavischen Erbländern, nicht besser in den italienischen und niederländischen Besitzthümern aus. Schreiend waren die Bedürfnisse, bis Maria Theresia im letzten Jahrzehnt ihrer Regierung großartig schaffend und ordnend in diese Verhältnisse eingriff. Sie hatte schon vorher im einzelnen, namentlich in den Militärgrenzländern für Errichtung von Schulen zu sorgen gesucht. Aber jetzt erst, nachdem die Beendigung des 7jährigen Krieges diesem Friedenswerke Raum geschafft hatte, traten die umfassenderen Plane und Organisationen ins Leben. Der erste Anstoß dazu kam von außen. Leopold Ernst Firmian, Fürstbischof von Passau, dessen geistliche Gewalt sich auch über einen Theil des österr. Erzherzogthums erstreckte, war es, der im Jahr 1769 der Kaiserin ein pro memoria über „die Nutzbarkeit der Schulen für den Staat und die heilige Religion“ übergab und sie bat, „allermildest zu verfügen, daß die allgemeinen Schulen mittelst allerhöchst landesfürstlicher Anordnungen in gute Ordnung gebracht und nachdrucksam befördert werden möchten.“ Dies gab auf Befehl der Kaiserin Veranlassung zu Verhandlungen mit der niederösterreichischen Regierung und der ob der Ensschen Landeshauptmannschaft. Nun waren zwar die darauf erfolgenden Gutachten dieser Landesbehörden, welche nicht im Stande waren, der neuen Idee gerecht zu werden, ausweichend, aber um so mehr zündeten die geregten Gedanken bei einzelnen Mitgliedern des mit freisinnigen Männern besetzten Staatsraths in inländischen Dingen, namentlich bei Staatsrath v. Gebler. Diesem hatte ungefähr zu gleicher Zeit (Mai 1770) Joseph Meßmer (geb. 1731, 1733 zu?*), Schulhalter bei St. Stephan und als solcher Rector der bürgerlichen Schulen in Wien (auch Privatinformator der kaiserlichen Jugend, namentlich im Schönschreiben) unmaßgebliche Gedanken zur Verbesserung der

*) Geburtsort ist nicht näher bekannt; er nennt sich Marisburgensis Suevus; sollte dies nicht auf Meersburg am Bodensee hinweisen?

Wiener deutschen Stadt- und Vorstadtschulen übergeben, worin — unter sichtlichem Einfluß der jetzt allgemein bekannt gewordenen Saganschen Lehrart (s. d. Art. Felbiger) auf Verbesserung der Lehrart und eine größere Ordnung der Schulverhältnisse gedrungen und hiefür einmal die Errichtung einer „Normalschule“ und sodann die Einsetzung einer eigenen „Commission in Schulsachen“ in Anspruch genommen wurde. Diese Vorschläge wurden vom Staatsrath und der Kaiserin ergriffen und nun sofort der Anfang zu Verbesserungen gemacht mit Niedersetzung jener Commission für die österreich. Erbländer, zu deren Mitglied unter andern Meßtmer ernannt ward, neben welchem der Regierungsrath Hägelin, ein von den Ideen der Neuzeit beseelter Mann eine hervorragende Stelle einnahm. Die erste Sorge der Commission sollte sein, „mit Rücksicht auf das schlesische Schulreglement“ und unter Benutzung der Meßtmerschen Vorschläge „eine gute Schulordnung“ zu entwerfen. (Bef. v. 19/26. Mai 1770). Nun begann auf dem neuen Felde eine rege Thätigkeit. Man zog Erkundigungen über den Stand des Schulwesens ein und fand es viel trauriger, als man es sich gedacht hatte, und als man über Maßregeln zur Verbesserung desselben nachdachte, erschien eine Verbesserung der Unterrichtsmethode und der Lehrerbildung als das vor allem dringendste. Dieser sollte eine in Wien zu errichtende „Normalschule“, welcher die doppelte Aufgabe einer Musterlehranstalt und — in der obern Classe — einer Lehrerbildungsanstalt zufiel, dienen. Die Kaiserin gieng trotz des Bedenkens der älteren Räthe mit Eifer auf die in dieser Beziehung gemachten Vorschläge ein und so ward den 2. Jan. 1771 die erste Normalschule zu Wien (im Kurhause bei St. Stephan) unter der Leitung des zum Director derselben berufenen Meßtmer mit 4 Lehrern und 4 Classen, nach dem Muster von Sagan eröffnet. Hand in Hand damit gieng sofort das Bestreben, dem verbesserten Schulwesen einen immer allgemeineren Eingang in Stadt und Land zu verschaffen und Dank dem dafür schnell sich entzündenden Eifer zeigte sich bald, trotz der kümmerlichen Mittel und der Schwierigkeit sie zu vermehren, fürs erste noch ohne allgemeine zusammenhängende Anordnungen eine überall rege Thätigkeit für Errichtung von Schulen und Verbesserung der Lehrart, die sich auf alle Länder Oesterreichs mehr oder minder erstreckte. — Bald sollte es sich aber herausstellen, daß in der Fülle dieser Bestrebungen die rechte Klarheit, Ordnung und Sicherheit noch fehlte. In die Gährung der damaligen Zeit und das Weitgreifende der damals auftauchenden Fragen lassen uns die Verhandlungen der höchsten Kreise in der Schulangelegenheit, wie sie namentlich durch die Anträge des Staatsraths Grafen v. Pergen veranlaßt wurden (s. Helfert a. a. O. S. 195), einen tiefen Blick werfen. Dieser hatte schon unter dem 26. Aug. 1770 der Kaiserin einen Plan zur durchgreifenden Regelung des Schulwesens eingereicht. Er gieng dabei von folgenden drei Grundgedanken aus: 1) Es muß ein möglichst vollkommen ausgearbeiteter Plan über das gesammte Schul- und Erziehungswesen durch landesherrliches Ansehen festgestellt werden, welcher in allen seinen Theilen auf den großen Endzweck gerichtet ist, wahre aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes ebenso fähige als willige Christen zu ziehen. Dazu gehöre ein förmliches, zusammenhängendes, wohlorganisirtes, für die verschiedenen Stände berechnetes System von öffentlichen Trivial-, Real- und lateinischen Schulen, wodurch allein „eine Einförmigkeit in der allgemeinen Denkungsart und den Grundsätzen, in den Begriffen von Vaterland und den ihm schuldigen Pflichten, welche das festeste Band zwischen der souverainen Gewalt und der ruhigen Folgsamkeit der Unterthanen abgeben müßen, hervorgebracht werden könne. 2) Die Aufsicht und Leitung über das Schul- und Erziehungswesen in ganzer Ausdehnung und über alle Theile desselben muß völlig und beständig der Staat an sich ziehen.“ Dazu gehöre das durchgreifende Recht der Lehrerprüfung, der Lehrerbildung und der durch eigene mit besondern und geheimen Instructionen versehenen Inspectoren zu übenden Schulvisitation. Von diesem Aufsichtsrecht dürfe auch der häusliche Unterricht nicht ausgeschlossen sein und es habe sich sogar auf das Verbot des Besuchs auswärtiger Schulen

ohne besondere Erlaubnis zu erstrecken. 3) „Unterricht und Erziehung müßen den Händen der Ordensgeistlichen, denen sie bisher, mit Ausnahme der medicinischen Wissenschaften, fast ausschließlich anvertraut gewesen, durchaus abgenommen und die Schulen nur mit weltlichen, oder doch weltgeistlichen bewährten Lehrern besetzt werden." Denn die Heranbildung der Jugend in den von religiösen Orden geleiteten Schulen habe in keiner Weise bis jetzt die Anforderungen befriedigt und den Erwartungen genügt, welche der Staat stellen mußte und die Eltern hegen dürfen, und bei der Einrichtung, welche diese geistliche Körperschaften nun einmal haben und bei dem Geiste, der ihnen inwohne, sei auch nicht zu hoffen, daß diese Anforderungen je werden befriedigt werden. Das waren nun freilich so kühne Vorschläge, daß an eine sofortige förmliche Sanctionirung der darin enthaltenen Principien nicht zu denken war. Selbst Staatsmänner der entschiedensten modern liberalen Richtung, wie ein Fürst Kaunitz, mußten an den dagegen sich aufthürmenden Schwierigkeiten, namentlich an der geforderten Beseitigung des geistlichen Elements Anstoß nehmen. Darum, obgleich v. Pergen in einer neueren Ausführung v. 16. Juli 1771 seine Vorschläge näher begründete, auf das dominium eminens des Staats über alle Stiftungen hinwies und bloß Feststellung der Grundsätze, dabei aber nur allmählige Einführung der neuen Principien, namentlich der Anstellung weltlicher Lehrer beantragte, so war doch Maria Theresia nicht weiter zu treiben, als daß sie (6. Sept. 1771) im allgemeinen ihre Entschließung kund gab, „bei dem dermaligen System der Erziehung und des Unterrichts eine Verbesserung anzuordnen, zu diesem Behufe ein Schulen-Oberdirectorium zu bestellen, welchem sodann obliegen werde, dasjenige weiter anzuordnen, was zu stufenweiser Erzielung des vorgehabten Endzwecks dienlich sein dürfte, und daß sie endlich dem vermittelnden Vorschlage Kreßels v. Qualtenberg, die Ordensschulen bestehen zu lassen, dagegen denselben immer mehr weltliche Schulen an die Seite zu setzen, ihre Zustimmung gab (15. Jan. 1772). — Neben diesen principiellen Erörterungen ruhte die Sache der praktischen Verbesserung des Schulwesens keineswegs. Eine beständige Fürsorge war hier um so nothwendiger, als die Wiener Normalschule bald in innere Unordnung gerieth. Es fehlte an fester Grundlage, klarem Lehrplan, sicherer Methode; der Mangel guter methodischer Hülfsmittel, die in der Eile geschaffen werden mußten, gab Veranlassung zu Zank und Streit; die Tüchtigkeit der vorhandenen Lehrer war zweifelhaft. Insbesondere zeigte sich der Director Meßmer nicht als der Mann, durch seine Auctorität und Intelligenz eine feste Leitung des Lehrerkörpers und des Unterrichts zu bewirken. Trotz des entschiedenen Eingreifens des Hauptreferenten in der Schulcommission, Hägelin, und immer erneuter Proben und Versuche, wollten sich die inneren Verhältnisse der Anstalt nicht befestigen und befriedigend gestalten. Da kam zu allen vorhandenen, unsicheren Zuständen im Jahre 1773 die Aufhebung des Jesuitenordens (Bulle v. 21. Juli 1773, Promulgirung derselben 9/10. Sept. 1773), welche nun namentlich auf dem Gebiete des Unterrichtswesens eine vollständige Neugestaltung des bisherigen Schul- und Studienwesens unumgänglich forderte. Maria Theresia verspricht diesem eben so heilsamen als höchst nothwendigen Werk ihren ganzen Schutz, „indem ich alles, was nöthig sein wird, mit Trost und Freuden verwenden werde." Die unter Vorsitz Kreßels v. Qualtenberg neu besetzte und unter dem unmittelbaren Ressort der Kaiserin stehende Studienhofcommission sollte sich nun mit der Durchführung der von Hofrath Martini ausgearbeiteten „Grundzüge zur Entwerfung eines allgemein verbesserten Plans in Studiensachen" beschäftigen. Bei der durchgreifenden Umgestaltung des gelehrten Schulwesens, die jetzt im Plane lag, mußte man aber von selbst wieder auf die vorbereitende Grundlage „der Anfangsschulen" ein Hauptaugenmerk richten. Die Martinischen Grundsätze stellten 3 Hauptsätze an die Spitze: 1) daß jedem Unterthanen nach seinem Stand und Berufe der nöthige Unterricht ertheilt, 2) daß allenthalben taugliche Lehrer angestellt und nachgezogen, 3) daß eine gleichförmige, vollständige, praktische und dauerhafte Studieneinrichtung getroffen werden sollte. Der erste Grundsatz ver-

langte für die Anfangsschulen eine bestimmte Gliederung und Feststellung des Unterrichtsgebiets der Schulen in Dörfern, kleinen und größern Städten, der zweite die Einrichtungen für Heranbildung eines tüchtigen Lehrerstandes und der dritte die Ausarbeitung eines genauen Lehrplans für das „gesammte Normalschulwesen". Zur Befriedigung aller dieser Bedürfnisse und Herstellung einer festen Ordnung an der Wiener Normalschule erwiesen sich aber die vorhandenen Persönlichkeiten immer mehr als unzureichend und untauglich. So ward endlich — nach allen Nachrichten — die Kaiserin selbst im Anfang des Jahrs 1774 auf den Gedanken geführt, um in die wirren chaotischen Zustände Klarheit zu bringen, den Abt Felbiger aus Schlesien nach Wien zu berufen. Ueber sein nun beginnendes Wirken s. den Art. Felbiger. Sein nicht gewöhnliches Organisationstalent lernt man erst wahrhaft respectiren, wenn man in die persönlichen und sachlichen Schwierigkeiten, deren Lösung ihm anheimgegeben war, einen Blick wirft. Das bedeutendste Werk dieses Mannes war — neben der Regelung der Wiener Normalschule — bekanntlich die allgemeine Schulordnung vom 6. Dec. 1774. In der Voraussetzung, daß die Geschichte des österr. Schulwesens über die Grundzüge dieses Gesetzes näheres berichten werde, wird hier auf den Inhalt desselben nicht speciell eingegangen. Genug, daß durch denselben nun ein durchgreifendes System des Volksschulwesens für den ganzen österreichischen Staat geschaffen, und für die Controlirung desselben eine wohlorganisirte Gliederung von Aufsichtsbehörden (Ortsaufsicht: bei Normal- und Hauptschulen, ein Director, bei „den übrigen Schulen", zunächst der Ortspfarrer, daneben aber ein „weltlicher" Aufseher*); Bezirksaufsicht: ein Oberaufseher, in der Regel der Dechant und das Kreisamt; leitende Behörde in jeder Provinz eine „Schulcommission", bestehend aus drei Räthen der Prov.-Landesstelle, einem Bevollmächtigten des Ordinariats und dem jeweiligen Director der Provinzial-Normalschule") ins Leben gerufen wurde. Der innere Charakter der neuen Schulverbesserung war natürlich durch die „Sagansche Methode", wie sie des nähern im Art. „Felbiger" geschildert ist, bestimmt, für die äußere Form aber war der Grundsatz der strengsten Gleichförmigkeit, der sich am bezeichnendsten in der durchgängigen Gleichmäßigkeit der zu gebrauchenden Schulschriften aussprach (dafür schon 1772 der Normalschulbücherverlag in Wien gestiftet; das Verzeichnis der Normalschulschriften s. Helfert a. a. O. S. 491), maßgebend. — Mit großer Energie und nachhaltiger Entschiedenheit wurde sofort die Durchführung der neuen Ordnung in Angriff genommen, Provinzialschulcommissionen ernannt, für Lehrerbildung gesorgt, Normal- und Hauptschulen in den Städten (zum Theil durch Verwandlung abgängiger lateinischer Schulen) Trivialschulen auf dem Lande gegründet und jedes zuläßige Mittel ergriffen, um die neuen Schulen mit gehörigen Fonds auszustatten, wobei man sich nicht scheute, durch directe und indirecte Zwangsmittel auch die geistlichen Fonds in Anspruch zu nehmen. Auf den Ernst dieser Thätigkeit hatte es den wesentlichsten Einfluß, daß M. Th. selbst in ihren letzten Lebensjahren diesem Werke mit der vollen Hingabe ihres Herzens sich widmete, und darum namentlich in der Errichtung und normalmäßigen Einrichtung der Landschulen mit dem besten Beispiel vorangieng. Ueberall, wo sie das Kirchenpatronat hatte, baute sie von Grund aus neue Schulen, oder gab Gebäude, die der Hof missen

*) „Weil die Geschäfte in der Seelsorge, öfters auch die Entlegenheit der Filialorte die Pfarrer nicht wenig hindern, so sollen, um auf die Befolgung der in Schulsachen getroffenen Anordnungen stetshin Obsicht zu tragen, in jedem Orte, wo eine Schule ist, eigene Aufseher benannt und hiezu in den größeren Städten von dem Magistrate ein Bürger, der ein Schulfreund ist, in kleineren Städten, Märkten und Dörfern von der Obrigkeit ein herrschaftlicher Beamter, dann ein verständiger Mann von den Gerichtsgeschworenen oder sonst aus der Gemeinde bestimmt werden, dem es obliegen wird, fleißig nach dem Zustande der Schule zu sehen und zu bemerken, ob alles vorgeschriebene mit wirklichem Nutzen der Schule geschehe. Es muß aber das Nachsehen der Aufseher zu keiner bestimmten Zeit, sondern nach derselben Belieben ohne es vorher zu melden, mithin unversehens geschehen". Allg. Schul.-Ord. 17./20.

konnte, für Schulzwecke her. In oder bei ihren Lustschlössern, zu Schönbrunn und Laxenburg, zu Schloßhof und Hetzendorf, legte sie Schulen für die Kinder der niedern Schloßbeamten an, besuchte sie, wie einst Karl M., selbst, ließ sich die Handschriften und Preisverzeichnisse vorlegen, spornte Lehrer und Schüler durch liebreiche Worte und Austheilung von Geschenken zum Fleiß an, dictirte Strafen für Eltern, welche ihre Kinder der Schule entzogen. So kam es, daß schon im Jahre 1780 in den nichtungarischen Erbländern 6197 und darunter 3993 „nach der neuen Einrichtung verbesserte" Schulen gezählt werden konnten, nämlich 15 Normalschulen, 83 Hauptschulen, 47 Mädchenschulen und 3848 Trivialschulen mit 208,580 Schülern, von denen mehr als 20,000 unentgeldlich unterrichtet wurden. Das große entscheidende Verdienst der neuen Schulverbesserung war: einen zweckmäßigen und nutzbringenden Unterricht in der Masse ermöglicht, dem früher grob mechanischen (Volks-) Unterricht das erste Leben eingehaucht und den Weg zu einer fruchtbringenden Ertheilung desselben angebahnt, vor allem der Volksschule den gebührenden Platz im großen Staatshaushalt überhaupt und insbesondere in der Reihe des öffentlichen Erziehungswesens gesichert zu haben, endlich den Lehrerstand zu Ehren gebracht, seine äußere Stellung gesichert und sein Bewußtsein gehoben zu haben. Hätte Maria Theresia nichts anderes als dieses Werk vollbracht, es wäre genug, um ihrem Namen für immer ein unvertilgliches Andenken in der Geschichte der menschlichen Cultur anzuweisen. — Damit ist freilich das Urtheil über die von M. Th. bei ihren Schulreformen befolgten Staatsprincipien und den innern bleibenden Werth der von ihr unter staatlicher Auctoritat normirten Organisations- und Lehrgrundsätze nicht in jeder Beziehung abgeschlossen. Wir kennen vielmehr aus der Darstellung unter Felbiger das vielfache Einseitige und Verkehrte derselben und erfahren im weitern, wie jenes Princip der Staatsomnipotenz, das M. Theresia auch auf dem Boden des Unterrichts im Interesse steigender Aufklärung in Anwendung brachte, unter den reactionären Regierungen der späteren Zeit zu einem zweischneidigen Schwerte gebraucht wurde, um mit Hülfe desselben eine frischere, selbständigere Bewegung des Volksgeistes niederzuhalten. Zur Feststellung eines nüchternen, gerechten Urtheils kann aber wohl nichts mehr beitragen, als die Berücksichtigung des Kanons, den Schleiermacher für diese Verhältnisse aufstellt (Rede über den Beruf des Staats zur Erziehung. Nachlaß. Zur Philos. B. I., 225 f. und Erziehungslehre S. 191. 529): „Der Staat hat, er hat aber auch nur dann einen activen, unmittelbaren Antheil an der Erziehung des Volks zu nehmen, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften und wenn es an einem öffentlichen Leben fehlt, auch eine große Verschiedenheit und große Passivität der Masse vorhanden ist. Denn das Verhältnis des Erziehungs- und Unterrichtswesens zur Staatsverwaltung muß immer das sein, daß der Staat die fortschreitende Entwicklung nicht hemme, sondern fördere. Alle andern Motive sind entweder verderblich und die Regierung setzt sich dann in Streit mit der natürlichen Entwicklung des Volks, oder sie sind unhaltbar." — Aber eben daraus folgt, daß, sobald das Gefühl der Einheit durch die Erziehung und durch ein öffentliches Leben hervorgerufen ist, kein Grund mehr da ist, warum die Regierung länger sollte die Erziehung, die doch von Natur nicht ihr Geschäft ist, dazu machen und nicht in die Hände des Volks zurückgeben. Gleichwie daraus, daß der Staat gewiße Industriezweige ursprünglich geleitet hat, in keiner Weise folgt, daß er sie fortwährend in der Hand behalten müße, so auch hier. Es ist immer ein großer Unterschied zwischen dem, was von der bürgerlichen Gesellschaft ausgeht und dem, was von der Regierung geschieht. Von diesem Gesichtspunct würde also die Sache sich so stellen, daß das Unterrichtswesen zu gewißen Zeiten und unter gewißen Umständen, besonders wo ihm ein neuer Schwung gegeben werden soll, in den Händen der Regierung sein kann, aber daß es auch heilsam ist, wenn dies wieder aufhört.*)

*) Vgl. über diese Frage die Artikel: Schule, ihr Verhältnis zur Kirche, Schulregiment. D. Red.

Literatur: Vor allem das genannte Werk von Helfert; sodann Oesterreich unter Maria Theresia v. Dr. A. Wolf, Prof. in Pesth. Wien, Gerold 1855. Später wird noch manche Beiträge liefern das größere Werk über Maria Theresia von Arneth, von dem so eben der erste Band erschienen ist. Endlich die Vorträge von O. L. Gerichtsrath Beidtel: über österreichische Zustände in den Jahren 1740—1742 in den Sitzungsberichten der kaiserl. Akademie der Wissenschaften. Band VII. Wien 1851.

Eisenlohr.

Märchen, Fabel. Das Märchen ist eine kleine Märe: eine Erzählung, welche keine großen Ansprüche macht auf kunstvolle, umfassende Ausführung, ein Phantasiegemälde mit nur da oder dort auftauchender tieferer Bedeutung, daher neben dem Kunstbau anderer epischer Formen nur wie eine poetische Arabeske erscheinend. Zu seinem Charakter gehört, daß der Stoff ein völlig erdichteter, wie erträumter ist, und daß in die Handlung überirdische Wesen und Mächte eingreifen. Diese Wesen, und das mag wichtig erscheinen, sind nicht die höchsten Mächte, sondern zwischen dem Göttlichen und Menschlichen stehende, nicht sowohl gute und böse, als vielmehr holde und unholde Zauber- und Wundermächte. Das Märchen ist ein wirkliches Spielen mit dem Reiz des Phantastischen und Wundervollen, es behandelt das Leben nicht in der Form der verwickelten, von hemmenden Schranken umgebenen Wirklichkeit, es besiegt diese Schranken, wie sie in anmuthigen oder grausigen Träumen besiegt werden, und „bereitet, wie mancher Traum, durch seine Wunder dem Menschen das Gefühl der Lösung seiner Naturschranken." Das Wunder kommt nun aber zumal im germanischen Märchen gerne dem verfolgten Guten zu Hülfe, und zwar nicht der männlichen Tugend und dem Heldenthum, sondern der kindlichen Unschuld und Gutmüthigkeit, dem holden Leichtsinn, der nicht sorgt und stets getrost ist, der rührenden schönen Dummheit, in welcher eine göttliche Anlage dunkel schlummert, und die vom Argen bedroht ist. Der Held des Märchens ist oft ein dummer Hans, ein jüngstes Brüderchen oder Schwesterchen, ein Waisenkind, dessen die Zwerge sich annehmen; es handelt sich fast immer mehr um das Glück, als um Verdienste und Arbeit.

Eine didaktische Beziehung hat daher das Märchen an sich durchaus nicht, während diese der Fabel eigenthümlich ist, als der Darstellung einer allgemeinen Wahrheit oder Regel der Lebensweisheit, zurückgeführt auf einen einzelnen Fall, der als Exempel dient. Charakteristisch ist für die Fabel ebenfalls, daß sie diesen Fall erdichtet, und zwar so, daß sie die den Menschen umgebende Naturwelt, vor allem die Thiere reden läßt, oder selbst leblose Dinge, Berge, Bäume, Töpfe u. dgl. Damit der Zweck nicht von vorn herein als das Beabsichtigte erscheine, sucht sie naiv zu sein und thut als ob die Wahrheit erst aus dem Exempel gefunden würde, welches doch gerade dafür gemacht ist. Sie hat daher ein altkluges Wesen an sich; der Kluge, der schlaue Fuchs ist ihr Held, während das Märchen, ein Kind der Phantasie, ohne Rücksicht auf verstandesmäßige Anforderungen, harmlos von Wunder zu Wunder führt, die sich wie von selbst verstehen. Andererseits ist die Fabel übrigens ebenfalls der kindlichen Phantasie ganz nahe stehend, weil diese gewohnt ist, den leichten Uebergang von irgend einem Menschenähnlichen oder menschenähnlich Gemachten zum Scheine des Menschlichen im Spiel und ganz von selbst zu machen. Das Menschliche hat aber ja auf der natürlichen Stufe eine innige Verwandtschaft mit den Creaturen der Natur. Die Kinder nun interessiren sich bekanntlich auch sehr für die Thierwelt, und es ist gar nicht zu verwundern, daß zumal die Thierfabel ihre Aufmerksamkeit fesselt, das Epimythion aber, fabula docet, gänzlich unbeachtet bleibt. Ihren Kunstwerth hat denn auch die einzelne Fabel nicht von der Moral, welche sie enthält, sondern von der Art und Weise, wie die Fabel erdichtet ist, ob der Fall an wirkliche Erscheinungen in der Natur gut und ungezwungen anknüpft, ob der Thiercharakter getroffen ist.

Beide, das Märchen und die Fabel, haben ferner das gemein, daß sie in der eigentlichen Kunstpoesie nicht mehr recht natürlich gedeihen: die eigentlichen, ächten

Märchen haben wie die eigentlichen Volkslieder keinen Verfasser; auch die meisten Fabeln nicht, denn Aesop ist eine fabelhafte Person und Bidpai ebenfalls. Was die moderne Zeit auf diesem Gebiet hervorgebracht hat, darf wohl als Nachahmung und gar oft nur als künstliche Pflanze und gemachtes Wesen bezeichnet werden. Die eigentliche Heimat der Fabeln und Märchen ist die Phantasie des Volkes, welche kindlich naiv, nicht verstandesmäßig dichtet; zumal die Märchen haben einen Duft der Urzeit an sich. „Das innige, älteste Hausleben ist der Boden, auf dem das Märchen erwuchs und gedieh; und nun besteht es, eine reine und köstliche Perle aus den alten Tagen in perlmutterner Schale am schlammigen Gestade. Die Kindheit der Völker, wie die Kindheit der einzelnen Menschen überträgt das eigene, rege Leben, die Fülle der Empfindungen und die Ahnungen vom Zukünftigen, welche in denselben aufsteigen, auf die Natur der Umgebung, ihr singen Bäume, reden Quellen, Thiere und Vögel; das Gefühl der Hülfsbedürftigkeit ruft die Fee, die Abhängigkeit von Naturkräften läßt vor dem Kobold zagen. Aus den frühesten Tagen des Erwachens zum Bewußtsein stammen die besten Märchen. Darum mögen sie wohl mit wunderbarer Anziehungskraft noch jetzt auf die Jugend wirken." (Vgl. die Art. Kleinkinderschule S. 36. Kunst S. 114.)

Sei der Grund nun dieser, oder ein anderer, so viel steht fest, daß diese Anziehungskraft wirklich und unläugbar besteht. Die Kinder, sie hören es gerne! Das wird wohl jeder einräumen, wer je beobachtet hat, wie Kinder, und zwar ganz kleine Kinder, mit gespannter Aufmerksamkeit horchen auf eine freundliche alte Kindermutter, oder einen guten Kinderfreund, der Märchen erzählen kann; er ist merkwürdigerweise öfters ein alter Junggeselle wie Mike im Nicolas Nickleby. Verfasser wenigstens weiß wohl, welche Eroberungen man in der Kinderstube machen kann mit der Geschichte vom kleinen Däumling. Man mag sie von vorne oder von hinten anheben, die Kleinen lauschen mit offenem Munde, und staunen und sinnen. Ebenso bewundern die kleinen Franzosen unermüdlich den petit Poucet, die noch zarten Engländer den Tom Thumb, die Slaven den kleinen Nagelgroß mit dem ellenlangen Bärtchen und dem buckeligen Pferdchen. Solch ein consensus gentium ist doch auch in die Wagschale zu legen; er findet bei einer Anzahl ächter alter Märchen, die in der That Weltmärchen sind, wirklich statt. Wenn daher ein hochverdienter Pädagog und ernstlicher Gegner der Märchen davon ausgeht, daß er andere Erfahrungen gemacht hat in der Kinderwelt, und daß er beim Vorlesen Grimmscher Märchen von seinen Kindern bald hören mußte: aber Vater, das ist ja Unsinn! so mag der Grund hievon entweder darin liegen, daß es unter den sogenannten Kinder- und Hausmärchen solche giebt, welche nicht sofort dem Kinde genießbar sind, was auch von einer Anzahl der Grimmschen Märchen gelten mag; oder daß es Kinder giebt, die für dieses Gebiet weniger empfänglich sind, namentlich wenn es ihnen ein gänzlich unbekanntes und ganz neues ist. Jene absichtlich um der Polemik willen unternommenen Versuche und die Bekämpfung der Märchen selbst wurden indessen hervorgerufen durch das Engouement, mit welchem schöngeistige Pädagogen den Werth der Märchen gar überschwenglich erhoben haben. Sie hatte in dieser Beziehung eine gewisse Berechtigung, und um sie gehörig zu würdigen, müßen wir näher auf die Bedeutung der Märchen für die Erziehung eingehen.

Es ist hier vor allem geltend zu machen, daß, ganz entsprechend dem oben auseinander gelegten ästhetischen Charakter des Märchens überhaupt, auch in Rücksicht auf seinen pädagogischen Werth dasselbe zunächst unter den Gesichtspunct des Spiels überhaupt fällt. Es combinirt die Elemente der wirklichen Welt zu Erscheinungen, Gestalten und Begebenheiten, wie sie in dieser sublunarischen Welt gewöhnlich nicht vorkommen, und großentheils nicht vorkommen können. Dadurch werden die Vorstellungen des Kindes nicht bloß im allgemeinen der unmittelbaren, sinnlichen Gegenwart enthoben und gegen dieselbe frei gemacht, sondern sie werden auch in Verbindungen gezogen, welche sie im gemeinen Leben gar nicht eingehen zu können scheinen; ihre Beweglichkeit und Verknüpfbarkeit wird dadurch unendlich vielseitiger. Es ist damit leicht

erklärlich, warum gerade das Ungewöhnliche, Ungereimte und Wunderbare ihrer Verbindungen eine so bedeutende Anziehungskraft auf das Kind ausübt, daß es sich zeitweise ganz in ihnen verlieren und die Außenwelt darüber momentan vergessen kann: denn mit spielender Leichtigkeit baut es sich dem Erzähler folgend aus den ihm bekannten Vorstellungselementen eine neue, bisher ungekannte Welt auf. Und das beruht nicht etwa auf einer künstlichen Reizung seiner geistigen Kräfte, sondern ist ganz natürliche, kindlich naive Entdecker- und Dichterlust.

Ganz wie beim Spielen überhaupt wird nämlich dabei die sinnliche Anschauung und Erfahrung häufig von der bloßen Vorstellung überwältigt. Das Kind bewegt sich in seinen Einbildungen, für die das Wirkliche nur als zufälliger, äußerer Anknüpfungspunkt benutzt wird, und denen allerlei Erinnerungen aus dem Bilderbuche, aus dem Treiben in der Meßwoche, wie aus dem Familienleben dienen müßen. Zum Beispiel: das Kind setzt sich in den umgekehrten Schemel, und fährt nun im Schlitten, oder es sagt: fertig, fort! wie der Eisenbahnzugmeister, und fährt: wohin? nach Stuttgart zu der Tante; es ißt dort zu Mittag, was? auf der Jagd erlegte Zwerghirsche und Meerdrachen; und als Tischgespräch erzählt es, wie es im Garten am Weg einen Löwen verjagt habe, wie David u. dgl. Das sind Anfänge productiver Geistesthätigkeit; es werden mit den erworbenen Vorstellungen neue Combinationen gebildet, ohne daß das sinnlich Gegenwärtige dazu unmittelbare Veranlassung oder Anleitung gäbe. Zwar bemerkt man wohl, daß häufig und anfangs das Kind nicht eine bewußte Auswahl trifft unter einer Menge willkürlicher Combinationen, sondern es läßt sie nach einander ablaufen, wie die Bilder sich bilden und giebt sich ihnen ganz hin, froh und mit harmlosem Behagen; die Spuren der Eitelkeit und Ruhmredigkeit aber sind ursprünglich diesem Ziel ganz und gar ferne. Um eine freie Auswahl treffen zu können, bedarf es ja auch für uns Gereifte vor allem einer solchen Reichhaltigkeit und Beweglichkeit der Vorstellungen, vermöge deren uns eine möglichst große Summe von Combinationen zu Gebote steht; diese haben zunächst auch nur den Werth subjectiver Einfälle, die einer weiteren Prüfung unterworfen werden müßen. Ferner bedarf es für alle höhere Geistesthätigkeit auch der Fähigkeit, unsern Vorstellungsverlauf von dem sinnlich Gegenwärtigen bis zu einem gewissen Grade unabhängig und ungestört zu erhalten. Das wird nun ebenfalls durch das Spiel, und insbesondere durch die Märchenerzählungen, welche die Phantasie des Kindes nicht bloß mit mannigfachem Stoffe beschäftigen, sondern sie auch in eine bunte wundervolle Welt über der gewöhnlichen erheben, so weit vorbereitet und angebahnt, als es überhaupt im Kindesalter geschehen kann.

Weit entfernt also es für schädlich zu halten, wenn dem Kinde der Gegensatz zwischen dem wirklichen äußeren Leben und einem nur in der Einbildung bestehenden, gleichsam bloß inneren Leben zeitweise zurücktritt oder ganz entschwindet, müßen wir dies sogar für ein wesentliches Erfordernis zur Entwicklung geistiger Productionskraft halten. Bei begabten Kindern macht sich das von selbst, ohne unser Zuthun, wie wir oben schon sahen, daß manche Kinder von selbst gleichsam Märchen machen und erleben ohne Zwang und ohne Schaden. Es geschieht dabei wohl, daß sich das Kind ganz und gar in seine Phantasien vertieft, zeitweise ganz in ihnen lebt, und daß es deshalb ihm durchaus ernst ist mit allem, was den Inhalt der Einbildungen ausmacht. Vom Märchen nun namentlich hat man befürchtet, daß es die Kinder dazu verleite oder darin bestärke, aus der wirklichen Welt heraus sich in eine phantastische hineinzuleben. Daß dies momentan gar wohl geschehen wird und bei den meisten Spielen überhaupt ohne allen Schaden geschieht, ist schon oben erörtert worden. Sicherlich aber ist der Contrast zwischen der Wirklichkeit und der Welt des Spieles, oder der Märchenwelt, selbst schon für das Kind zu groß und fühlbar, als daß es ihm möglich wäre, jene über dieser anders als bloß spielend und für die Dauer des Spiels zu verlieren, es müßte denn auf eine gekünstelte Weise der Phantasterei ein unnatürliches Uebergewicht gegeben worden sein. Die Wirklichkeit übt gewiß, zumal auf die reizbaren, allen Ein-

drücken offenen Kindersinne hinreichend starke Reize aus; die große Menge von Bedürfnissen, deren Befriedigung das Kind nur von der sinnlichen Welt zu erwarten gelernt hat, halten es hinlänglich fest in derselben. Es mag spielend, oder nach Anweisung eines Märchens aus dem leeren Becherchen köstlichen Wein schlürfen, aus leeren Nußschalen oder vom Bilderbogen weg mit gespitzten Fingerchen süße Gerichte speisen, darum wird es doch gleich darauf, keineswegs verwöhnt, um wirkliches Wasser bitten, und an einem Stück Hausbrod und einem Apfel sich köstlich laben. Man erkennt gar leicht, daß bei aller Vertiefung in das Spiel doch der Gegensatz von Wirklichkeit und Einbildung im Hintergrunde liegt und fortwährend vom Kinde gefühlt, wenn auch nicht festgehalten wird. Es weiß immer, daß die Puppe nicht hört und nicht spricht, daß das Wiegenpferd nicht vorwärts kommt und daß die Flinte nicht losgeht. Ganz ebenso weiß es auch, daß die Siebenmeilenstiefel, mit denen man über sieben Welttheile und fünf Inseln hinschreitet, eben nur einmal in der Welt vorkommen, nämlich in der Geschichte vom Däumerling, der sie seinem Schwiegervater für das Raritätencabinet geschenkt hat. Das Wunderbare in den Märchen versteht sich wie von selbst, es ist fertig und gegeben, selbst der Humor und die Ironie, welche für uns Erwachsene darin spielt, geht für die Kinder verloren, welche nicht verstandesmäßig reflectiren, und über ganz anderes lachen als die Erwachsenen. Auch wissen die Kleinen bald, daß in der Wirklichkeit ein daumengroßer Wicht nicht viel Steine in seiner Hosentasche tragen könnte, aber keines fragt danach; es wird nicht rationalistisch kritisirt, wie der winzige Bursch in das Bett der Riesenkinder gekommen sei, während seine Brüder schliefen. Wohl aber fragte mich ein aufmerksames Kind jedesmal wieder, was eine Insel sei; und hörte jedesmal gerne die gleiche Erklärung, um sich allemal wieder der Vorstellung eines so reizenden Plätzchens recht zu freuen, das rings von Wasser umgeben ist, und auf welches man nur zu Schiffe kommen kann, — oder mit dem Siebenmeilenstiefel, gelt? — So poetische Naturfreunde sind schon die Kinder! Die Insel, die ist so gar was Apartes und Schönes! So zieht die Lebendigkeit seiner Vorstellungen ein solches Kind allerdings fort in eine phantastische Welt; aber der müßte doch ein rechter Pedant sein, wer fürchten würde, es möchte festlandmüde werden! Nur bei krankhafter, übergroßer Reizbarkeit der Einbildungskraft würde vorsichtige Beschränkung und Ueberwachung, kurz wie bei allen Kranken eine gewisse Diät im Spiel mit solchen Vorstellungen, wie Märchen sie wecken und nähren, am Platze sein: nicht anders als gegen jede einseitige oder übermächtige Erregung der Phantasie überhaupt gekämpft werden muß.

In einigem Zusammenhang hiemit steht ferner ein Bedenken, welches von sehr entgegengesetzter Seite gegen die Märchen und Fabeln geltend gemacht worden ist: nämlich ihre Unwahrheit. Eine sehr beachtenswerthe Stimme hat, wie schon oben angedeutet wurde, die Erfahrung gemacht, „daß der Wahrheitssinn, wenn er in einem Kinde genährt ist, sich gegen die Märchen sträubt. In jener Welt des Heidenthums, aus der die Märchen stammen, war allerdings das Wunder auch zu Hause, aber nicht die Wahrheit. Das Kind aber nimmt die Dichtung auch als Wahrheit, sie wurzelt sich in sein Glaubensleben ein, und — semper aliquid haeret."

So begründet beweist die Opposition zu viel und verkennt ebensosehr die Natur des kindlichen Geistes als das Wesen der Poesie. Gerade wie die wunderlichen Erzählungen, welche von Kindern nicht selten, wie im Selbstgespräch, an die Puppe, an ein kleines Schwesterchen gerichtet werden, nicht als Unwahrheiten zu betrachten sind, so wenig ist ein Werk, in welchem die schaffende Phantasie des Dichters sich befriedigt, eine Lüge. Darum sind denn auch die Märchen und die Fabeln keine Lügen, sie sind nicht wirklich, aber deswegen nicht auch unwahr. Sie machen auf Glauben von vorn herein auch gar keinen Anspruch, vollends nicht auf den ehrfurchtsvollen Glauben, von dem hier die Rede ist und der sich nicht spielend und tändelnd behandeln läßt. Der rechte Erzähler, wie Vilmar ihn schildert (Schulreden über Zeitfragen, S. 27, wo das Märchen gegenüber von so einseitiger Auffassung vortrefflich vertheidigt ist), nimmt bei

Märchen gar nicht die Miene an, als erzähle er wirkliche Geschichte — ganz anders ist es, wenn er eine religiöse, biblische Geschichte erzählt. In jenem Falle, beim Märchen, handelt es sich nicht um den „Wahrheitssinn, der in einem Kinde genährt ist," sondern wenn die rechte Stimmung erzeugt ist, fragt das Kind gar nicht danach, ob die Erzählung wahr ist. Man wird wohl ebenfalls in der Erfahrung durchgehends finden, daß die Mädchen und Knaben mit einem vollkommen richtigen Gefühl der ästhetischen Wahrheit ebenso die deutschen Volksmärchen, wie die griechische und römische Sagengeschichte und Götter- und Heroenlehre, die Berichte vom Argonautenzug und Trojanerkrieg und des Odysseus Irrfahrt hören und lesen. Nur Gelehrte und Aufgeklärte fragen, wo die Insel der Kalypso in der realen Welt zu suchen sei, und schreiben Excurse über die Verfassung der Phäaken. Kinder sind viel klüger, dergleichen ficht sie nimmer an; es scheint fast hie und da die Gelehrten zu viel angefochten zu haben.

Es mag übrigens immerhin Fälle geben, wo man nach der individuellen Begabung vorsichtig und zurückhaltend verfahren muß; eines schickt sich nicht für alle, auch im Spiel nicht. Es wird gemeldet, daß einem Vater, welcher Abends Märchen erzählte, und Morgens mit der sechsjährigen Tochter die biblische Geschichte repetirte, diese mit der Frage kam: Papa, sind das auch Märchen? Er mußte eben sagen nein, aber er war in Verlegenheit. Auf irgend einer Seite, oder auf beiden war hier nicht alles wie es sein sollte. Die höhere Würde der in den biblischen Wundern festgehaltenen Idee des wahren, allmächtigen Gottes fühlt die Jugend, wenn sie richtig genährt ist, wohl heraus, und wagt aus heiliger Scheu nicht zu fragen. Leider wird sie durch taktloses Räsonniren Aelterer zuweilen früh gereizt und zum Zweifeln gespornt, zumal wenn man altklugen Scharfsinn an ihr bewundert. Ein Sechsjähriger hat kein eigentliches Glaubensleben, das ist gegen die einen zu sagen; darum kann er auch keine Scrupel und Zweifel natürlicherweise hegen, das gilt den andern. Der rechte Lehrer wird aber auch beim Erzählen biblischer Wundergeschichten auf solche Fragen, wenn sie von aufgeweckten, an eigenen Einfällen reichen Kindern versucht werden, unschwer die rechte Antwort zu geben wissen, ohne einen Stachel zurückzulassen. Allerdings muß die Krisis einmal natürlicherweise eintreten, in welche ein Kind aus der geträumten Welt in die Verstandeswelt hinein erwacht, und Knaben und Mädchen müßen die Märchen anders auffassen als Kinder. Bei dem einen früher, bei dem andern später tritt diese Scheidung ein zwischen dem Phantasieleben und der prüfenden, nach objectiver Wahrheit ringenden, erkennenden Verstandesthätigkeit. Mit ihr hört aber die Thätigkeit der Phantasie keineswegs auf, sie wird nur auf ein bestimmtes Gebiet verwiesen und muß ihre Herrschaft mit der andern Macht theilen. Wenn das Kind früher das Märchen glaubte, obschon es nur Märchen war, kraft der poetischen Stimmung des Subjects, glaubt es der Knabe anders und liebt es, nämlich als Dichtung, kraft der poetischen Wahrheit des Objects.

Merkwürdig ist aber doch nun auch die Thatsache, daß einzelne Pädagogen, welche an die Wahrheit der Bibel nicht glauben, auch die heilige Geschichte von den Kindern geflissentlich fern gehalten wissen wollten, worüber wir in diesem Artikel uns nicht weiter auslassen können. Sie sind darum noch nicht auch Gegner der Märchen, was beweist, daß es sich hier um eine andere Wahrheit handelt.

Ausdrücklich ist aber zu betonen, daß nicht etwa bloß von pietistischer, sondern auch von aufgeklärter und lichtfreundlicher Seite in der angegebenen Weise Opposition gemacht worden ist gegen diesen „Peststoff der Romantik." Die Zeit, welche nach Regeln des gesunden Menschenverstandes bloß für die Welt dieses Verstandes erziehen wollte, ist keineswegs ganz überwunden. Auch ein sonst so feine und scharfe Diagnosen stellender Autor wie Dr. Schreber erklärt es für unbegreiflich, daß Fabeln und Märchen für eine passende Geistesspeise der Jugend bis auf den heutigen Tag gehalten werden. Er glaubt namentlich, „die Fabel erschwere das Festwurzeln der Wahrhaftigkeit der

Gesinnung und bahne den Weg zur Lüge." Dieser Glaube erscheint nun hinwiederum uns unbegreiflich.

Eher verstehen wir aber endlich einen letzten Vorwurf, nämlich den, daß die Märchen Furcht und Aberglauben in die kindlichen Seelen zu pflanzen geeignet seien, ein Vorwurf, welcher ebenfalls von beiden Seiten her gemacht wurde, obwohl sich beide etwas verschiedenes unter Aberglauben gedacht haben werden. Hieher gehört auch die tiefer gehende Bemerkung Völters, daß die Märchen meist Ueberreste aus der Heidenzeit sind, und falsche Götter ihren grimmen Schein darin werfen. Schon was das Fürchten betrifft, ist in der That etwas daran; es giebt Kindermärchen, welche den Schlaf der Kleinen stören und nachtheiligen Einfluß auf ihr Nervensystem haben können. Wir werden in der That auch hier eben alles prüfen, und das Beste behalten müßen. Nicht jedes Märchen überhaupt paßt für kleine und größere Kinder; gar manche haben sowohl in Beziehung auf abergläubische Vorstellungen als in anderer Hinsicht bedenkliche Seiten. Man wird uns aber zugeben, daß auch in der heiligen Geschichte nicht alles für Kinder paßt, wodurch eine passende Auswahl nicht ausgeschlossen, sondern gerade empfohlen erscheint. Wenn aber gegen das deutsche Märchen nichts weiter einzuwenden ist, als daß es aus dem dornigen wilden Rosenstamm entwachsen ist, dem alle spätere Bildung inoculirt wurde, und aus dessen Säften auch das christliche Leben der germanischen Völker seine eigenthümliche Form gewann, so wird es wohl keine Noth haben. Der erfahrene Grube versichert übrigens von sich selbst (Studien S. 357), daß die von ihm in seiner Jugend mit leidenschaftlicher Vorliebe aufgesuchten Märchenerzählungen ihn nicht abergläubisch und nicht furchtsam gemacht hätten. Die Reaction der gesund und frisch erklärten Wirklichkeit, sagt er, habe sogar den Einfluß von Gespenstergeschichten überwunden. Ein so vermittelter Sieg ist aber besser, als die mühsam zu erhaltende Unschuld in Beziehung auf solche geheimnißvolle, unheimliche Geschichten. Wenn man aber einen recht würdigen Vertreter der vernünftigen modernen Weltbildung fragt, was ist am Ende unschädlicher und gedeihlicher Stoff, den man den Kindern bieten soll? so erhält man wohl etwas verwunderliche Antworten. Schreber sagt: „Gebet den „Kindern Erzählungen aus dem reichen Bilderbuche des realen Lebens der Gegenwart, „denn das Kind lebt jetzt nur noch in der Gegenwart, harmlose, einfache, liebliche oder „mit einer gesunden Moral verknüpfte Genrebilder, dazwischen zur Abwechslung einfach „lustige, komische Geschichten. Der beste Weg, um sich eines nur heilsamen Erfolges „der Erzählungen zu versichern, ist wohl der, daß man der Wärterin sorgfältig aus„gewählte Kindergeschichten zu lesen giebt und es ihr zur Gewissenssache macht, keine „anderen als diese zu erzählen." Das klingt ja wie wenn Spitzbart spräche! Hilf Himmel! wie sollen wir die rechten Wärterinnen finden und die rechten Geschichten, die sie lesen müßen, um sie alsbald wieder von sich zu geben! Die „einfache reale Gestaltung der Dinge" zeigt uns, daß an beiden kein Ueberfluß vorhanden ist. Die stets schwitzende, auf alle Bedürfnisse achtende deutsche Presse wird demnächst wohl bald eine Bibliothek für Wärterinnen erzeugen, welche jeder Familienvater anschaffen sollte, und welche kein altes Weib unbefriedigt aus der Hand legen wird; und die organisirenden Staatsbehörden werden auch Seminarien für lesende Kindermädchen gründen müßen. O ihr lieben alten Kinderfrauen, es wird euch „zur Gewissenssache gemacht", nur die realen Geschichten von dem Friedrich und dem Wilhelm zu erzählen! Steckt nicht auch hier eine Spur jener noch nicht überwundenen scheinbar rein vernünftigen Richtung, welche Theorien der unmittelbaren praktischen Nützlichkeit verkündet, unrealisirbare Ideale der reinen Realität?

Wir fürchten nicht in eine solche Nutzenstheorie zu verfallen, wenn wir nun positiv auf den Werth und die Wichtigkeit aufmerksam machen, welche das Märchen für die Bildung des Gemüths und Gefühls haben kann. Weil nämlich in der Märchenwelt so vieles möglich und wirklich wird, was dies im gewöhnlichen Leben nicht ist, lassen sich ethische und religiöse Motive häufig ungezwungen dem Gemüthe

der Kinder nahe legen, und viel freier und schöner, als in den gemachten „Genrebildern" aus der Knaben- und Mädchenwelt, Klatschgeschichten über böse Kinder und Lobhudeleien der guten, die sich ihrer großen Tugend und Beliebtheit freuen. Das Märchen lehrt einen idealen Maßstab kennen, welcher an die Wirklichkeit gelegt wird, ohne daß man ihn in ihr selbst findet. Da wir nun aber ohne Zweifel ideale Normen und Ausgangspuncte für ein über das Irdische sich erhebendes Ziel früh in die zarten Seelen senken sollen, so wird ein Mittel unter vielen hiezu auch das Märchen sein können, wenn es in der Hülle des Wunderbaren einen Sinn birgt, den man freilich nicht am Schluß als einen abstracten Moralsatz dem Kinde an den Kopf werfen darf. Unausgesprochen wird er als Keim im Gemüth wurzeln und im Leben selbst groß gezogen werden.

Gerade so ist es mit der einfacheren Fabel. Wenn nämlich in der Thierfabel die Eigenthümlichkeit des Thiers, so wie es leibt und lebt, treu festgehalten ist, gewinnt das Kind durch die poetische Belebung der Gedanken und der Sprache, die dem Thiere geliehen werden, den höheren, wahrhaft menschlichen Einblick in das Thierleben. Wie oben bemerkt wurde, interessirt sich auch jedes aufgeweckte Kind leidenschaftlich für die „Brüder in Wald und Feld" und erkennt in ihnen weit mehr als in der Pflanzen- und Steinwelt, mit welcher es ebenfalls spielend verkehrt, die nahe Beziehung zur eigenen Natur. Was die Fabel lehrt, schreibt der Fabeldichter allerdings bei, die Kinder aber lesen es nicht und hören nicht darauf; sie lernen es aber doch.

Ganz anders als mit Fabel und Märchen verhält es sich nun aber mit dem Roman, und zwar auch mit dem sog. Kinderroman. Märchen und Fabel nämlich stehen eben dem wirklichen Leben ferne genug, um Ideales darstellen zu können, welches als Musterbild, nicht aber als Abbild des eigenen und fremden Handelns zu gelten Anspruch macht. Der Roman aber begünstigt im Gegentheil jene vom Märchen mit Unrecht befürchtete Verwechslung der wirklichen Umgebung mit der erdichteten Erscheinung; und diese ist noch dazu so oft nicht rein und natürlich, sondern verschroben und armselig gezeichnet. In der That reizt auch in solchen Geschichten ein böser Konrad neugierige und lebhafte Kinder zur Nachahmung ähnlicher Streiche und Bosheiten, so sehr auch dabei gepredigt wird; der grimmige Fresser im Märchen aber, der Oger, der Rumpelstilz, der böse Zauberer u. s. f. erscheint, wie er soll, dem Kinde rein abscheulich und grauenhaft.

Es ist wohl klar, daß mit unserem Standpunct, welcher Märchen und Fabel, wie dies auch von Aesthetikern geschehen ist, als Phantasiespiele bezeichnet, zugleich auch in pädagogischer Beziehung ausgesprochen ist, daß diese Dinge nicht als Lernstoff zu betrachten, sondern daß sie nur wesentlich unter die den Geist der Kinder weckenden, anregend beschäftigenden propädeutischen Mittel zu rechnen sind, und auch wenn das Lernen schon begonnen hat, als eine geistige Unterhaltung und Erholung dienen, welche ebenfalls bildend und erziehend wirkt, und, wie alle rechte Erholung, von der Jugend selbst aufgesucht wird. Hievon ausgehend können wir noch über die Art der Verwendung einige Andeutungen geben.

Den kleinen Kindern wird man erzählen, sobald eine Erzählung sie feßelt. Schon die Kindlein in der Wiege sieht man der Geschichte staunen, sagt unser unvergleichlicher Dichter in der wundervollen Romanze vom kleinen Däumling. Man braucht keine große Auswahl, denn sie hören lange Zeit gerne immer und immer wieder dieselbe Geschichte, und sind wahrhaft unersättlich darin, auch wenn sie alles schon ganz genau kennen, so daß sie jede kleine Abweichung sogleich bemerken. Vom Verstehen wollen wir gar nicht reden; denn was verstehen überhaupt die ganz Kleinen? Das Köpfchen arbeitet sichtbar, aber — je ne l'ai pas conçu, sagt Rousseau, mais je l'ai bien senti! Die Mutter faltet ja auch dem Kinde die Händchen zum Gebet, es hört aufmerksam zu und lernt kleine Liederverse oder Sprüche beten, womit freilich manche

Erzieher auch warten wollen, bis die Kinder sie verstehen. Wie wahr hat Göthe gesagt: Das Wort verstehen versteht unsere Zeit nicht! Am gewöhnlichsten misbrauchen es jene aufgeklärten Schullehrer, welche Himmel und Erde zu verstehen meinen. Zudem paßt es auch gar nicht gerade auf solche Geschichten, welche den Kindern erfahrungsmäßig am meisten zusagen. So sollen sie denn haben, nicht was sie zu verstehen, sondern was sie zu lieben, woran sie sich zu freuen fähig sind. Darum lassen wir den süßen Geschichten aus dem alten jugendfrischen Born des Volkes ihr Recht; was wir andern an die Stelle setzen, kommt ihm selten gleich; ich möchte kaum Speckter'sche Fabeln oder einige moderne Märchen ausnehmen. Die Geschichten der Erzväter und des Evangeliums aber dürfen wir nicht unter den Spielkram werfen. Diese Erzählungen sollen eine Weihe ganz anderer Art haben; hier ist das Kind von Ehrfurcht und von einer Art von Andacht durchdrungen. Die Helden der Märchen aber, obgleich oft fein und unbegreiflich genug, sind nichts göttliches und heiliges, auch bei richtiger Auswahl und Betonung nichts dämonisches; es sind Spielpersonen, nichts weiter.

Das Erzählen selbst weiß manche Kinderwärterin besser zu machen, als mancher Lehrer; es ist an sich nicht schwer, aber lehren kann man es kaum. Vorlesen aber eignet sich für kleine Kinder gar nicht; es ist für sie viel zu hoch und gelehrt, und recht vorlesen ist überdies eine viel größere Kunst als das einfache Erzählen einer kleinen Geschichte, welche anfängt: Es war einmal ein Mann, der war ein Holzhacker, und hatte sieben Kinder, lauter Buben u. s. w.

Wenn aber die Kinder lesen können, und anfangen auch zur Unterhaltung zu lesen, so sollen sie auch Märchen lesen dürfen und Fabeln, Knaben sowohl als Mädchen.*) Aus eigener Erinnerung weiß der Verfasser, daß alte Fabelbücher die ersten Bücher waren, die er selbst mit großer Lust ganz gelesen hat; und es stand ihm vielerlei anderes zu Gebot. Man braucht dabei gar nicht zu sorgen, daß die kleinen Leser sich zerstreuen und überdrüssig werden; sie bleiben trotz der Ermüdung durch die ungewohnte Anstrengung des noch mühsameren Lesens meistens so eifrig aufmerksam bei ihrer Lectüre, daß eben dieses zugleich eine der bessern Uebungen im Festhalten bei einer Beschäftigung ist, ein wichtiger Umstand, den manches andere Spiel nicht gewährt. Zugleich ist das nebenbei viel naturgemäßer und fruchtbarer, als die gewöhnlichen Leseübungen mit dem Herrn Provisor in der Privatstunde: es geschieht mit Lust und Liebe und aus freier Wahl. Auch Geschichten, die der junge Anfänger durch Erzählungen schon kennt, freut er sich nun lesen zu können, und wie er nicht müde wurde zuzuhören, und gar oft das gleiche Gericht genossen hat, so kann er sich nun noch nicht satt daran lesen. Es kommt meist bald so weit, daß der Erzieher sich aufgefordert sieht, der Lese-

*) Nach der Ansicht namhafter Autoren sollen die Märchen kaum mehr für das schriftreife Alter gehören, und dem Verfasser des Artikels „Jugendlectüre" scheint Gervinus nicht unrecht gehabt zu haben mit der Bemerkung, daß, wenn der Knabe anfängt, Märchen zu lesen, die Zeit schon da sei, wo er sie nicht mehr lesen sollte. Allein das beruht doch wohl nur auf einer Verkennung des Unterschiedes zwischen Kindes- und Knabenalter in Beziehung auf die Auffassung des Märchens. Es ist von dieser Verschiedenheit schon oben die Rede gewesen, S. 575.

Wenn aber gesagt wird, es sei zu beklagen, daß die Märchenrede überhaupt in die Fesseln der Schrift gelegt werden mußte, so erscheint das denn doch als eine gar zu curiose Reflexion. Da wüßten wir Gebildeten also glücklicherweise nichts von den meisten Märchen und wären somit auch der Klage überhoben. Nun ist aber das Unglück geschehen, daß die Grimmschen Märchen eine „Schrift" sind, was die benamste Frankfurter Lehrerversammlung allein an ihnen auszusetzen fand. Grimms Märchen, ja, und Campes Robinson wären übrigens die besten aller Jugendschriften, so wurde entschieden, nur sollte die letztere anders geschrieben sein, die erstere gar nicht. Es ist das fast zu witzig. Die Gründe sind so gut, daß aus ihnen auch folgen würde, es sei zu beklagen, daß Homers Rhapsodien in die Schrift gebannt seien, daß Gesangbuchslieder und andere gelesen werden können u. s. f. Wer soll denn am Ende Märchen lesen? Nur die Kinderwärterinnen mit kurzem Gedärm?

sucht Zügel anzulegen. Der Schüler muß lernen, daß Unterhaltung und Spiel vor der ernsten Beschäftigung, daß das Vergnügen vor der Pflicht zurücktreten muß.

Wer aber einem kleineren oder größeren Kinde die Fabeln- und Märchenfreude gründlich verleiden will, der braucht nur erstlich die einfache Erzählung mit Anmerkungen zu unterbrechen, mit Aus- und Einlegungen zu garniren und mit einer Brühe von Nutzanwendungen zu übergießen. Er lasse durch die Hebammenkunst eines rechten Virtuosen in der Katechetik über die Moral, die darin steckt, examiniren, ein vortreffliches Mittel, in welchem nur ein solcher geschulter Lehrer eine stolze Befriedigung findet. Ein Feind der Märchen würde am klügsten handeln, wenn er die verbotene Frucht nur mit solcher Würze und nicht anders zum Genusse darbieten wollte; eine gründliche Abneigung wäre gewiß die Folge. Namentlich aber nöthige er das Kind auch, die ihm vorerzählte Geschichte wieder zu erzählen, und wenn das noch nicht hilft, so verlange er, daß sie mit andern Worten wieder erzählt werde, daß eine Fabel, die man in Versen gelesen, nun in Prosa vorgetragen werde, und was die unleidlichen pedantischen Schulkünste mehr sind, welche leider immer noch gepriesen und von manchem geistlosen Treiber des deutschen Sprachfaches als eine willkommene Ausfüllung einer Schulstunde willkommen geheißen werden. Der Verfasser kann sich nicht enthalten, so entschieden sich hierüber auszusprechen. Aus eigener Erfahrung weiß er, daß Kinder es als ganz unnatürlich fühlen, wenn sie dem, welcher ihnen ein Märchen erzählt hat, es wieder erzählen sollen. Sie wissen es perfect, hören es wieder und wieder von ihm, wie zur Controle, ob er nichts ausläßt, und das ist ihre Freude; aber dem, der es weiß, es erzählen zu sollen, ist eine zwecklose Plage, ähnlich der Quälerei mit dem Französischreden zum Beispiel, wozu sich deutsche Kinder mit Deutschen so schwer bringen lassen, während es mit der französischen Gouvernante oder Bonne wie von selbst geht, le cas échéant. — Dagegen wird man staunen, wie ein Kind sein Märchen mit Lust erzählt, wenn ein fremdes Kind zum Besuch kommt, welches noch nichts davon gehört hat. Ich kenne kein lieblicheres Bildchen, als einen solchen kleinen Erzähler, der liebevoll dem kleinen Freund in die Augen blickt, und nun in der That frei und etwas anders erzählt, nicht wörtlich, wie er selbst es immer verlangte, sondern mit malerischen Beschreibungen und lehrhaften Erklärungen oder Zusätzen: sieh! das kannst du noch nicht ganz verstehen, dazu bist du noch zu klein! Fénelon hat ganz recht, wenn er sagt: „Hat ein Kind nur erst einige Leichtigkeit im Sprechen, so wird es Geschichten, die ihm besondere Freude machen, gerne solchen wieder erzählen, welche es liebt, und von welchen es glaubt, daß sie die Geschichte noch nicht kennen. Aber gebotene Wiederholungen, auf welche die Kinder nicht von selbst verfallen, geniren sie und rauben ihnen das Vergnügen." Der Mutterwitz verlangt auch dergleichen nicht, nur der Aberwitz der Schullehrer ist darauf gekommen.

Die Märchen und Fabeln sind überhaupt nicht sowohl Sache der Schule, als der Familie; nicht der Lehrer hat damit zu wirken, sondern die Mutter und Großmutter, die Amme — daher die mit Unrecht von vorn herein verworfenen Ammenmärchen — die Wärterin und später auch der Vater und andere Freunde und Freundinnen des Hauses. In der Schule aber wird man in den für deutsche Sprache bestimmten Lehrstunden wohl auch anderes zu thun haben, als Märchen zu lesen, denn in der Schule spielt man nicht; die Fabel mag da und dort wohl ihrer Kürze und Abrundung, auch der gebundenen Form wegen, noch eher einen guten Stoff abgeben für Lernübungen, für sprachliche Zwecke.*)

Ob es aber außer dem Erzählen, Vorlesen und Lesen noch in anderer Form geboten und genossen werden soll, z. B. in dramatischen Aufführungen, das ist eine Frage, welche uns ferner liegt, und je nach dem Standpunct beantwortet werden wird,

*) Etwas ganz anderes ist es natürlich, wenn es sich darum handelt, Märchen und Fabeln als Literaturproben zu geben.

von welchem aus Kindertheater überhaupt betrachtet werden. Von öffentlichen Anstalten ist nichts von Märchenaufführungen bekannt, für eine gewöhnliche Familie geht es wohl auch kaum an; aber Privaterziehungsanstalten, Pensionate, also künstliche Familien könnten diesen etwas gekünstelten, raffinirten Genuß eines Märchens bewerkstelligen. Mit großer Wärme und Begeisterung hat Gilbert solche Leistungen, wie sie im Benderschen Institut in Weinheim an Winterabenden geübt werden, geschildert. Aber offen gestanden, die Proben der dramatisirten s. g. Märchen (des Kaisers neue Kleider, und das Rathhaus von Schildburg) wollten uns nicht recht gefallen. Es weht etwas Kotzebuesches darin: die Bürgermeister und die Rathsherren sind dumm, der Kaiser und seine Minister dumm und schlecht, die Weber und Kasperle klug und afterweise, der Chor der Bürger singt einen Vers nach der Melodie des Menuets im Don Juan; kurz, wir können uns nicht recht hineinfinden, daß das von kleinen Jungen aufgeführt schön sein soll. Dramatisirte Märchen sind doch eigentlich überhaupt eine gewagte Künstelei; selbst Tiecks gestiefelter Kater war bekanntlich in Berlin, mit der besten Ausstattung, geradezu ungenießbar, als er auf der Bühne erschien; für viele Leser ist er es von jeher gewesen. In jedem Falle hätten wir eine Anstalt zu beneiden um die Fülle von Kräften und von Zeit, die sie dazu verwenden kann. Zuerst werden die Stücke vom Lehrer vorgelesen; dann werden die Rollen vertheilt, beziehungsweise gewählt von den Zöglingen; dann folgen Leseproben, Auswendiglernen, endlich mehrere Costümproben: kurz, eine öffentliche Schule könnte kaum so viel thun, und wenn sie es thut, wird sie sicherlich würdigeren Stoff finden.

Dürfen wir wohl schüchtern andeuten, daß Aufführungen von Märchen für Marionetten sich besonders zu eignen scheinen? Wer Kindern den Genuß eines Puppentheaters gönnt, mag ein Feenspiel, ein dramatisirtes Märchen wohl am liebsten wählen, und die gelenkigen und doch steifen, die hölzernen, aber wie lebendig wandelnden, stets holdselig lächelnden oder zornig blickenden Schauspieler sind der Idee nach gerade die rechten Personnagen für das Märchenspiel: selbst Spielzeug. Wahrhaft Hübsches, ja Vortreffliches in dieser Art haben wir in Paris mit wahrem Vergnügen manchen Abend im Jahre 1845 und 46, und auch wieder 1855 gesehen. Da war in dem östlichen Säulengänge des Palais royal nach dem Garten zu der Eingang zu dem kleinen théâtre Séraphin, im ersten Stock der Gallerie, welches Fremden wenig bekannt zu sein scheint, auch verschwindet es natürlich neben dem benachbarten eigentlichen théâtre du Palais royal; nur Kinder und ihre Begleiter und Begleiterinnen besuchen es, aber Kinder der verschiedensten Stände, doch meist wohlgekleidete, viele aus den höheren Ständen. Die Stücke sind größtentheils Märchen, mit Gesang und féeries, la belle au bois dormant (unser Sneewittchen), Cendrillon (Aschenbrödel), la poule aux oeufs d'or, le prince enchanté, der verwünschte Prinz (nicht verwunschene, wie neuerdings nach einem komischen Wienerdialektstitel manche andere Deutsche in gutem Ernst zu sagen anfangen). Die Ausstattung ist höchst einfach, das Orchester besteht aus einer Dame an einem Piano, die Verwandlungen, die Puppen sind meisterhaft, das Spiel köstlich. Die kleinen Zuhörer und Zuschauer waren für mich die Hauptsache, und die Nationalität verläugnete sich auch hier nicht. Als der Prinz dem Publicum in schmerzlichen Tönen erklärte

Malgré mon noble caractère
Je ne puis à personne plaire:
Je suis trop laid, je suis trop laid!

nahmen die Mädchen herzlichen Antheil, und weinten zum Theil ein wenig; die schöne Prinzessin aber mußte sagen, sie sei fast im gleichen Fall; trotz ihrer großen Schönheit werde sie nicht geliebt, denn

Je suis trop bête, je suis trop bête!

Nach vielen Abenteuern wird der Prinz durch die Fee schön, und die Prinzessin klug und weise und gelehrt gemacht. Man konnte sehen, wie eifrig im Zwischenact über die Sache discutirt wurde. Das lebendige Interesse der Zuschauer sprach sich auch in der manierlichen Ungeduld vor dem Anfange aus. Einmal stieg ein kleiner Lockenkopf auf eine Bank, und rief mit heller, das Geplauder der andern übertönender Stimme: Allons Monsieur, on vous prie de commencer; donnez le signal, le monde attend! Die andern Kinder klatschten, und eine kleine Nachbarin sagte: c'est un brave! Aber ihr weiblicher Mentor wies sie alsbald zurecht und schnurrte: Taisez-vous, Mademoiselle, vous êtes une sotte!

Doch es ist auch für uns Zeit zu schweigen, und mag sich über dieses letzte Genrebild aus dem Leben (Schreber) jeder Leser weiter denken, was er will. Es bleibt uns nur noch übrig, über die Literatur einige Worte zu sagen. Zuerst von den Fabeln. Aesops Vorgänger ist von Dr. Philipp Wolff übersetzt: s. dessen Morgenländische Erzählungen. 1. und 2. Bändchen: Calila und Dimna, oder die Fabeln Bidpais. Stuttgart 1837. Von Aesops Fabeln giebt es eine Menge Ausgaben, bis zum sog. Volksbuche herab, dessen Holzschnitte Ref. in seiner Jugend mit Lust colorirt hat. Daneben stand ihm Boner, der Edelstein, der älteste deutsche Fabeldichter (am besten herausgegeben von Beneke, Berlin 1816), und der vortreffliche Burkard Waldis in alter Ausgabe zu Gebote, ebenso Erasmus Alber. Die neuen: Hagedorn, Zachariä, Lichtwer, Pfeffel, besonders auch Gellert sind bekannt genug, und haben werthvolles Material zur Auswahl; den Franzosen dient bekanntlich Lafontaine als classisches Fabelbuch in zahllosen Ausgaben. Vgl. auch Fr. Haug, 200 Fabeln für die gebildete Jugend, größtentheils freie Nachbildungen französ., dän., engl. und spanischer Originale. Ulm, 1823. — Walther, J. G. L., 60 Fabeln für Jung und Alt. Ulm o. J. — Für kleinere Kinder ist Hey-Speckter sehr berühmt geworden.

Was die Märchen betrifft, so ist zunächst die reiche Literatur der orientalischen, der indischen, persischen, arabischen Märchen, unter welchen Tausend und eine Nacht die im Abendlande verbreitetste Sammlung ist, nicht hier aufzuzählen; für unsere Zwecke ist dieses bunte, phantastische Gewimmel nur mit sonderlicher Auswahl oder gar nicht zu benützen. Durchaus einverstanden erklärt sich Verfasser mit dem in dem Artikel „Jugendlectüre“ hierüber Bemerkten. Die morgenländischen Märchen sind aus andern Wurzeln empor gewachsen, sie bilden eine sehr wesentliche Form für sich in der Literatur, und sind in ihrer Art Repräsentanten des kunstvoll ausgebildeten Märchens, aber so schön sie auch sein mögen, Kinder- und Hausmärchen sind sie nicht, und wenn sie besonders hierzu appretirt wurden, haben sie den ursprünglichen Schmelz meist verloren. Die europäischen, näher die germanischen Volksmärchen sind viel später, als man glauben sollte, aus der Tradition ins Schriftthum gebracht worden; erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts hat man angefangen, sie zu sammeln und aufzuzeichnen, und zwar nicht immer ohne Zuthaten des eigenen Geschmacks. Obenan wird immer als die reinste Quelle stehen: Jakob und Wilhelm Grimm, Kinder- und Hausmärchen. Berlin 1819—21. 3 Bde. 3 Thlr. 12 Ngr. Neuerdings auch in kleinerer Ausgabe. — Ihre Vorgänger sind J. K. A. Musäus, Volksmärchen der Deutschen, 5 Bde., zuletzt Gotha, 1838, 2⅓ Thlr. und Frau Benedikte Neubert, Volksmärchen der Deutschen. 6 Bändchen. 2. Aufl. Leipzig 1840. ¾ Thaler, beide ziemlich veraltet. — Reiche Sammlungen enthält Ludwig Bechstein, Märchenbuch, 13. Aufl. Leipzig 1854. 10 Ngr., neu illustrirt 1857. 3 Thlr. 10 Ngr. — Heinr. Kletke, Almanach deutscher Volksmärchen. Berlin 1839. 1⅔ Thlr. Desselben Märchensaal aller Völker. 3 Bde. Berlin 1845. 1⅓ Thlr. — Vergl. auch Franz Graf von Pocci, Märlein von Hansel und Gretel, von Sneewittchen, von einem der auszog das Fürchten zu lernen u. a. München 1836 ff. 10 u. 8 Ngr. — Otto Speckter, das Märchen vom gestiefelten Kater. 2. Aufl. Hamburg 1858. 20 Ngr. — J. W. Wolff, deutsche Hausmärchen, wohlfeile

Ausg. Göttingen 1858. 20 Ngr. — Ign. V. und Jos. Zingerle, Kinder- und Hausmärchen aus Süddeutschland. Regensburg 1854. 1 Thlr. — Pröhle, Heinr., Kinder- und Volksmärchen, Leipzig 1853. 1 Thlr. 15 Ngr. Desselben Märchen für die Jugend, mit einer Abhandlung für Lehrer und Erzieher. Halle 1854. 20 Ngr.

Neue Dichtungen oder Umdichtungen und Nachbildungen giebt es ebenfalls neuerdings in reicher Auswahl; auch wo sie sich nicht mit eigentlich pädagogischem Zweck ankündigen, findet sich Vortreffliches, und immer, auch wo sie als für die Jugend gedichtet auftreten, wird Prüfung und Sichtung nöthig sein. Das Beste ist immer gut genug. Von Classikern wie Wieland, Göthe, Tieck, dessen Schule der mondbeglänzten Zaubernacht, der wundervollen Märchenwelt besonders günstig war, wollen wir nur die Namen nennen, und darüber weggehen. Hervorzuheben wären namentlich etwa noch folgende: Clemens Brentano, Märchen herausgegeben von Guido Görres, 2 Bde., Stuttg. u. Tübingen 1847. 5 Thlr. 12 Ngr. — Wilhelm Hauff, Märchen. 5. Aufl. Stuttg. 1838. Neu 1853. 15 Ngr., überaus lieblich und nahezu das Beste, was von modernen Märchen erdacht wurde. Der Verfasser hat auch Lieder gedichtet, welche Volkslieder geworden sind, und von seinen Märchen gelten einige für alte Volksmärchen, ohne es zu sein, was eben für ihre Vortrefflichkeit spricht. — H. C. Andersen, ausgewählte Märchen für die Jugend. 4. Aufl. mit Illustr. v. Kretzschmer. Leipzig o. J. enthalten des Schönen und wunderbar Anmuthenden viel, auch für Erwachsene. — Ottilie Wildermuth, Erzählungen und Märchen. Stuttg. o. J. — F. W. Hackländer, Märchen. Stuttg. o. J. — Grimm, Alb. Ludw., Kindermärchen. Frkf. a. M. 1844. 1⅓ Thlr. Märchen aus dem Morgenlande. Hamburg 1844. 1⅓ Thlr. Märchen der alten Griechen und Römer. Grimma 1844. 1½ Thlr. — Rebau, Heinr., die schönsten und lehrreichsten Märchen aus 1001 Nacht. Reutlingen 1843. ¾ Thlr. — Franz Hoffmann, Märchen und Fabeln für kleine Kinder. Stuttg. o. J. Desselben 1001 Nacht, für die reifere Jugend bearbeitet. Stuttg. o. J. Desselben, die Volksmärchen des Musäus für die reifere Jugend bearbeitet. Stuttg. o. J.*)

Die pädagogische Literatur, welche zur Ausarbeitung dieses Artikels dankbar benützt worden ist, hat der Verfasser ebenfalls anzugeben:

Waitz, allgem. Pädagogik, S. 128 ff. Palmer, evang. Pädagogik, 3. Aufl. S. 348 ff. von Raumer, Geschichte der Pädagogik Bd. III. Abth. 2. S. 212. Baur, Erziehungslehre S. 177. Vgl. Theolog. Studien und Kritiken von Ullmann und Umbreit 1854. 3. S. 724. Völter, Beiträge zur christlichen Pädagogik und Didaktik. S. 63 ff. Schreber, Kallipädie. S. 123. Grube, A. W., pädagogische Studien und Kritiken für Lehrer und Erzieher. S. 343 ff. Desſ. Bildung der Jugend im ersten Jahrzehend des Lebens. S. 179. Wiese, die Bildung des Willens. S. 37. 38. Gilbert, im Programm der Schule der Benderschen Anstalt in Weinheim 1849. S. Mager, pädagog. Revue. 1850. April II. S. 137 ff.

G. Veesenmeyer.

Mäßigkeit und Unmäßigkeit. (Lüsternheit, Naschhaftigkeit, Gefräßigkeit). Die Edelsten der antiken Welt, um nur an Solon, an die mehrfachen Aussprüche von Sokrates und Platon zu erinnern, legten großen Werth auf das rechte Maßhalten in körperlicher wie geistiger Arbeit und im sinnlichen wie im ästhetischen Genusse; sie erkannten wohl, wie sehr die Erhaltung der vollen Fähigkeit zu Arbeit und Genuß nur erzielt wird, wenn jede Uebung unserer Energie das jedem gesetzte Maß nur selten überschreitet, und wie jedes Unmaß im Genusse die Lust des Genusses selbst immer mehr abstumpft oder den Menschen schließlich durch die Erzeugung somatischen und psychischen Krankseins

*) Mehrere der Genannten geben auch orientalische Märchen in besonderer Bearbeitung, nicht in Uebersetzung, zum Theil ganz neu erfunden, und darunter sehr hübsche Dichtungen. Daß dieselben mit Vorsicht zu benützen und nicht unbedingt zu empfehlen sind, ist bereits bemerkt worden.

der rechten Fähigkeit des Genießens beraubt und nach dem Ausdruck von Sokrates den Menschen im Falle körperlicher, sittlicher oder ökonomischer Zerrüttung den Aerzten oder Sachwaltern in die Hände giebt.

Wir finden überdies im Alterthum das Verständnis der schweren Folgen einer zum Volkslaster werdenden Unmäßigkeit für das Gemeinwohl; daher bestrafte Sparta von Staats wegen Unmäßige und Schwelger, daher hielt das alte republikanische Rom streng auf große Einfachheit in der ganzen Lebensweise und ebenso aus Rücksicht auf das Wohl der Einzelnen als auf das gedeihliche Leben der Gemeinde forderte die apostolische Kirche von ihren Gliedern strenge Mäßigung der sinnlichen Genüsse.

Die Bewohner des Orientes, von Griechenland und Italien — die Kaiserzeit ausgenommen — waren und sind noch jetzt von Natur auf größere Mäßigkeit im Essen und Trinken und auf eine harmonische Behandlung der ganzen Lebensordnung hingewiesen; Unmäßigkeit zumal in grob sinnlichen Genüssen ist dagegen ein Grundzug der nordischen und leider zumal der germanischen Völker; die Schmausereien, Spiel- und Trinkgelage unserer Urahnen haben sich durch das ganze Mittelalter bis auf unsere Tage fortgesetzt, und nachdem die Rohheit des Saufens nach und nach an den Höfen in Abgang gekommen ist, blieb doch die ständige Unmäßigkeit in Tafelfreuden das Erbstück der vornehmen, gichtkranken Welt und ein üppiger Tisch die unvermeidliche Ausstattung unserer meisten bürgerlichen Feste; ebenso ist das wüste Trinken ein Merkmal des tonangebenden Theils unsrer akademischen Jugend geblieben. Richtet sich doch noch heutzutage der Grad der Achtung, in welchem der Bursche bei einem Theil seiner Commilitonen steht, mit nach dem Quantum der geistigen Getränke, welches er bei einem Trinkgelage in den Schlund schütten kann, ohne in die höchsten Grade der Alkoholvergiftung zu verfallen, und ist die methodische Einübung des Trinkens seit Jahrhunderten eine Hauptaufgabe mancher akademischer Genossenschaften. Nicht besser steht es bei anderen jugendlichen Verbindungen, welche in diesem Stücke mit den akademischen Leistungen wetteifern, und während man so viel von der veredelnden Wirkung des Gesanges und der charakterbildenden, die Sinnlichkeit unterjochenden Macht des Turnens erwartet und zwar mit Recht, geben so manche Gesanges- und Turnfeste die Belege für die Fortdauer dieser mittelalterlichen Barbarei. Nur das Laster der Berauschung mit Opium oder mit den Zubereitungen des indischen Hanfes ist fast ausschließliches Eigenthum der asiatischen Völker geblieben, während dagegen von der neuen Welt aus der Genuß des Tabaks die Gebildeten und Ungebildeten Europas sich unterworfen hat.

Wie der Erzieher aus sittlichen, so ist der Arzt aus physischen Gründen berufen, gegen die Verwüstung der edeln Menschennatur durch Völlerei zu sprechen; der eine wird frühzeitig durch die Beschädigung seiner Gesundheit zur Mäßigkeit gezwungen, der andere, Vorsichtigere erst später, wenn ein schweres Leiden hereinbricht oder nach und nach ein unaufhaltsamer Zerfall seiner Constitution, nur dann zu spät, den Gehorsam gegen strenge Diät erzwingt; jenes ist der Fall, wenn sich an gehäufte oder sehr grobe Excesse die Erscheinungen eines acuten Leidens des Magens oder von Kopfcongestionen, oder Blutspeien und anhaltender Husten, häufig die gefürchteten Vorboten der Lungenschwindsucht, anreihen; langsam und schleichend entwickeln sich dagegen bei den einen die sog. Stockungen in den Unterleibsorganen ohne oder mit Hämorrhoidalblutungen, ohne oder mit den Vorboten der Gichtanfälle, bei den andern die Zeichen eines zerrütteten Nervensystems, bald in der allgemeinen Form der reizbaren Schwäche und abnehmenden Kraft der psychischen und motorischen Thätigkeit, bald als Säuferwahnsinn, als Epilepsie u. s. w.

Unsere Aufgabe kann an dieser Stelle jedoch nur die sein, auseinanderzusetzen, wie von den Anfängen der Erziehung an die Mäßigkeit in sinnlichen Genüssen durch Zucht und Beispiel, später durch Belehrung zur vollkommenen Gewohnheit werden muß, damit der Mensch in seinem selbständigen Leben um so eher in der Lage sei, daß er seinem Ver-

stande, welcher ihn durch die Erfahrung an andern und durch eigene Proben über die unmittelbaren und mittelbaren Gefahren der Unmäßigkeit belehrt, und der vernünftigen Selbstbestimmung, welche ihn jede Unterjochung seines besseren Ichs durch die übermächtig gewordene Sinnlichkeit verachten und als schmählich erkennen läßt, auch gegenüber den Versuchungen des Lebens Folge leisten kann. Die Mittel hiezu sind in der That einfach und leicht zu handhaben, wofern nur zur rechten Zeit der Anfang gemacht und mit rechtem Ernst ihre Anwendung überwacht wird. Es ist schon im Säuglingsalter der sinnliche Trieb durch seine richtige Befriedigung und die strenge Ordnung im Gewähren zu zügeln und ist jeder Anlaß zur Steigerung und Erweckung übermäßiger und unstatthafter sinnlicher Begierden abzuhalten; eine frühzeitige Ueberwachung ist um so nothwendiger, als es eben in der menschlichen Natur liegt, daß das Bedürfnis nach Speise und Trank nicht bloß einfach befriedigt, sondern durch den sich rasch entwickelnden Sinn für Wohlgeschmack und die gebotene mit dem Alter zunehmende Mannigfaltigkeit der Nahrungsmittel das Essen und Trinken zum Genusse erhoben wird. Es hat einen tiefen Sinn, wenn zwischen Nahrungs- und „Genuß"-Mitteln keine Grenze zu ziehen ist. Nicht selten liegt übrigens der Grund, warum sich zumal bei kränklichen, mit der englischen Krankheit oder mit Scropheln behafteten Kindern eine unnöthige Eßlust, ein Trieb nach massenhafter Aufnahme der gewöhnlichen, selbst der gröbsten und einfachsten Kost, oder bei andern eine Lüsternheit nach einzelnen besonderen Nahrungs- und Genußmitteln, eine pathologische Naschhaftigkeit, einstellt, lediglich in einer gestörten Function des Magens und einer dadurch gegebenen anomalen Aeußerung des Gefühles von Nahrungsbedürfniß, Hunger und Durst; unter solchen Umständen müssen den pädagogischen Mitteln diätetische Maßnahmen und Arzneigebrauch vorangehen.

Für den Erzieher liegt die Hauptsache in dem Fernhalten, in der späteren Kindheit in dem sparsamen Gewähren aller Genüsse, welche den Gaumen kitzeln und die Begierde nach Leckereien erwecken, ebenso in der strengen Einhaltung der Zeiten des Essens, welches übrigens dem Bedürfnisse vollkommen genügen muß, ohne dasselbe zu überschreiten; durch das Maßhalten in der Menge verhütet man die Angewöhnung an Gefräßigkeit, durch die strenge Ordnung beschränkt man den sinnlichen Trieb nach Nahrung und die sinnliche Lust bei ihrem Genusse auf das rechte Maß. Ein Kind, welches zu essen bekommt, so oft es ihm einfällt, wird sich viel zu viel in seinen Gedanken mit diesem Genusse beschäftigen und vollends ein Kind, dessen Gaumen man unzeitig mit Süßigkeiten kitzelt, dem man die Freude fast nur in Form dieses Genusses gewährt, dem man nichts vom Tische der Erwachsenen und nichts außer der Zeit versagen kann, oder welchem man gestattet unliebsame, einfache Speisen zu verschmähen und dafür seinen Appetit vorzugsweise am Lieblingsgerichte zu stillen, muß nothwendig sich an eine Ueberladung des Magens und an sinnliche Begehrlichkeit überhaupt gewöhnen; hier fehlt es alsdann immer an dem rechten Gehorsam und der guten Richtung des Willens, daher die Folge, daß die sinnliche Begierde leicht zu schlechten Mitteln verführt wird, um die Lüsternheit und Naschhaftigkeit zu befriedigen; hieher gehört auch die widerwärtige Unart, daß das Kind bei jedem, welchen es essen oder im Besitze eines eßbaren Stückes sieht, zudringlich fordert, oder daß es das Gewünschte durch Schmeichelei erschleicht und sich auf diesem Wege in dies ganz unkindliche Laster der Heuchelei einlebt. Ganz angemessen ist dagegen die ausnahmsweise Gewährung von Genüssen dieser Art, nicht nur um der Freude des Kindes willen, sondern auch um es durch dieses nur zeitenweise Gestatten an das Lernen des Entbehrens und die Zufriedenheit mit dem Dargereichten besser zu gewöhnen.

Ist die Nahrung des Kindes nach und nach an Speisen und Getränken mannigfaltiger und vermöge ihrer Beschaffenheit sinnlich reizender geworden, so ist gleichwohl dieselbe Beschränkung des Essens auf bestimmte Zeiten, derselbe Ausschluß des für sein Alter Unpassenden und dieselbe Einhaltung eines richtigen Maßes zu beobachten;

erst später, wenn die Regel vollkommen eingelebt ist, weiche man der Kräftigung des Magens wegen manchmal ab, lasse bei besonderen Gelegenheiten mehr und außer der Zeit genießen; immer aber versage man Genüsse, welche für den nicht erwachsenen Menschen nichts taugen, namentlich verbiete man bei den Jungen den Tabak, ein narkotisches Gift, welches nur für den gesunden Erwachsenen nach voller Angewöhnung und bei mäßigem Gebrauche meistens unschädlich ist. Im Kindesalter ist es überdies eine weitere Quelle der Begehrlichkeit und geistigen Naschhaftigkeit, wenn man dem Kinde auf einmal oder zu rasch nach einander eine bunte Mannigfaltigkeit von Spielsachen darbietet.

Für das spätere Alter, welches noch in den Bereich der Thätigkeit des Erziehers gehört, hat als ein weiteres und wesentliches Stück die Belehrung über die Folgen der Unmäßigkeit für die leibliche Gesundheit und für die Sittlichkeit hinzuzutreten und ist das Ehrgefühl des jungen Mannes, welcher sich doch wohl zu den „Gebildeten" zählt und einer schönen, wirkungsreichen Zukunft entgegenblickt, zu erwecken.

In erster Beziehung halte man besonders der Berufung auf schlimme Altersgenossen, welche sich trotz ihrer Unmäßigkeit guter Gesundheit erfreuen, die allgemeine Erfahrung entgegen, daß sich der Schaden an der Gesundheit, wenn auch spät, doch regelmäßig einstellt; es wird auch nicht an warnenden Beispielen aus dem Kreise der Bekannten fehlen, wie der eine durch häufige Unmäßigkeit im Essen nach dem bekannten Sprichwort seine Lust und Kraft zu geistiger Arbeit immer wieder stört; wie ein anderer seine Anlagen zu Brustleiden durch Unmaß in berauschenden Getränken rasch zu voller Krankheit gesteigert hat; wie ein dritter durch anhaltende Kopfleiden gerade in den Jahren, wo eine angestrengte Geistesarbeit die Vorbedingung zur Erreichung eines äußeren Lebensziels bildet, lahmgelegt ist und seine geknickte Kraft durch Wassercuren und Seebäder, strenge Diät und allerlei Medicamente wieder aufzurichten sucht.

Sodann ist mit Ernst der Gefahren zu gedenken, die sich aus jeder die vernünftige Willensbestimmung der aufgeregten Sinnlichkeit unterwerfenden Schwelgerei an der Tafel mit gefülltem Becher ergeben; wer im Müssiggange seinen Gaumen mit üppigen Gerichten bis zur Uebersättigung kitzelt und wer dem Bacchus ein volles Opfer dargebracht hat, bleibt nicht der Mann, um einer Verführung zum Dienste der Venus zu widerstehen; gerade in Beziehung auf diesen Punct ist es beschämend für die menschliche Natur, wie rasch die sittliche Selbstbeherrschung dem entfesselten Naturtrieb unterliegt.

Sodann muß sich der „Gebildete", welcher grobsinnlichen Genüssen sich hingiebt, schämen, in dieser Beziehung auf gleicher Stufe zu stehen mit den Rohesten des Volkes, deren Glückseligkeitsideal durch das möglichst ergiebige Füllen des Magens, durch das Versenken des Geistes in die Traumwelt der Alkoholnarkose und die Lust des rein sinnlichen Geschlechtsgenusses erfüllt ist; wie unwürdig ist es eines jungen Mannes, der nach edler Gestaltung seines Charakters ringt, wenn er die Herrschaft über sich selbst an den Alkohol hingiebt, sich von diesem in einen schwatzhaften Gecken oder einen händelsüchtigen Prahlhans oder in ein gelungenes Bild des Blödsinns verzaubern läßt, und dann am andern Tage vernehmen muß, wie er anderen zum Gespött oder Abscheu geworden ist, oder wenn er mit ernüchtertem Geiste die Ausschweifungen der wüsten Stunden selbst verdammen muß. Gerade über den Misbrauch des Weins hat Uhland in seiner Ballade „die Bildsäule des Bacchus" goldene Worte gesungen.

Jemehr die Ausschweifung zur Gewohnheit geworden, um so weniger wird es gelingen, ihre Ketten abzustreifen, und um so weniger darf ihr Sklave erwarten, im öffentlichen Leben, in der Familie, in seinem Innern das dauernde Glück zu erhaschen, das ihm in seinen besseren Tagen als Lebensziel vorgeschwebt ist.

Der gereiftere Jüngling mag sich endlich auch an die Macht des Beispiels im Guten wie im Schlechten erinnern und wenn er ein Herz für sein Volk hat, der Nemesis gedenken, welche noch jedes rohe oder gebildete Volk ereilt hat, das sich dem

Schwelgen hingab; denn trefflich sagt Johann Peter Frank (System einer vollst. med. Policei, IX, 17): „Man gebe mir das männlichste Volk, seine Gesundheit soll wie der ersten Menschen ihre sein, die einfache Kost führten und von wenigen moralischen und physischen Uebeln etwas wußten; ich will noch vor meinem natürlichen Ende alle Sehnen dieser Naturen abgespannt und ihre beste Anlage in die schlimmste verwandelt sehen; wenn ein Feind dieses Geschlechts den Vortheil gefunden hat, die natürliche einfache Nahrung zu verdrängen und sie mit einer allgemeinen und anhaltenden Schwelgerei zu verwechseln. Man hat eingestehen müßen, daß die größten Reiche allemal ihrem Untergange am nächsten gekommen waren, wenn der Luxus und besonders die Verschwendung in den Nahrungsmitteln am höchsten gestiegen waren. Nicht aber daß der größere Aufwand allein den Sturz befördert habe, . . . sondern die Entnervung derjenigen, welche mit ihrem Muthe das Vaterland zu vertheidigen haben, die Abartung derjenigen, welche, um ihres Geistes Kräfte zum Nutzen des Staats nach Erfordern verwenden zu können, eines gesunden Körpers bedürfen, und endlich die Verzärtelung aller derjenigen, deren Dasein einen näheren Bezug auf das gegenwärtige Wohl des Gemeinwesens hat, diese stürzen ganze Reiche in ihr voriges Nichts zurück und machen die Söhne der Ländereroberer zu den elendesten Sklaven der Aerzte."

Vergl. die Art. Ehrlichkeit, S. 59, erste Kindheit und Körperliche Erziehung. Ferner Schreber, Kallipädie, S. 76, 149, 166, 277; Schnell, organ. Erziehungspflege, S. 77; Palmer, ev. Pädagogik, S. 178; Raumer, Gesch. der Pädag. III, 2, S. 142; Reich, Nahrungs- und Genußmittelkunde II, 1, S. 5.

Dr. R. Köhler.

Materialismus in der Erziehung, s. Erziehung, falsche Richtung.

Mathematik. Der Name der Mathematik (von μάϑημα, die Kenntnis, das Wissen) bezeichnet den Charakter dieser Wissenschaft, welche vor allen übrigen durch Anschaulichkeit ihrer Grundvorstellungen, durch Klarheit und Schärfe ihrer Begriffe und endlich durch die streng logische Verknüpfung von Grundsätzen, Schlüssen und Folgerungen jeden ihrer Aussprüche zur völligen Gewißheit zu erheben bestrebt ist. Der Grundbegriff, auf welchem sie beruht, ist der der Größe oder Quantität, daher man sie auch wohl mit dem deutschen Wort Größenlehre zu bezeichnen pflegt.

Dieser Grundbegriff der Größe ist aufs engste mit dem der Begrenzung oder Endlichkeit verbunden, indem man zu deutlicher Vorstellung einer Größe nur dadurch gelangt, daß man etwas als abgesondert von allem gleichartigen betrachtet. Dies ist z. B. mit der Vorstellung eines Würfels oder Quadrats, eines Monats oder Tages der Fall, die als abgesonderte, bestimmte Theile des Raumes oder der Zeit gedacht werden. Insofern nun, als die klare Vorstellung von Größe auf derjenigen eines Begrenzten, Endlichen beruht, darf man behaupten, daß Größen, die Gegenstand deutlicher Erkenntnis sein sollen, endlich sein müßen. Der Begriff unendlicher Größen, wie des Raumes und der Zeit überhaupt, drängt sich allerdings im Gegensatz jener dem Gedanken auf, so wie man sich auch eine ins Unendliche fortgesetzte Theilung einer Größe denken kann. Insofern die Mathematik auf deutlichste Erkenntnis ihrer Wahrheiten ausgeht, wird sie (wenigstens in ihren Anfangsgründen) endliche Größen zum Gegenstande ihrer Betrachtungen wählen müßen; sie kann es aber nicht vermeiden, auch die Vorstellung einer unendlichen Theilung, so wie der Summirung von unendlich vielen Theilen gelegentlich in dieselben aufzunehmen.

Jede endliche Größe ist als etwas begrenztes, außer welchem sich ein anderes begrenztes gleicher Art vorstellen läßt, einer zwiefachen Veränderung, der Vermehrung oder der Verminderung fähig, je nachdem man sich dieses Andere zu ihm hinzu oder von ihm hinweg denkt. Da nun aber die Größe bei stets fortgesetzter Vermehrung doch immer eine begrenzte bleibt, so kann man damit nie zu einem Größten gelangen. Eben so wenig ist es möglich, durch fortgesetzte Verminderung auf ein absolut Kleinstes zu kommen. Hieraus giebt sich also ein unbegrenztes Zu- und Abnehmen, ein Fort-

schreiten ins Unendlichgroße und Unendlichkleine bei immer fortgesetzter Veränderung einer endlichen Größe zu erkennen, ohne daß diese dabei in ein absolut Unendliches übergehen könnte. Die Vergrößerung oder Verminderung kann aber der Art sein, daß dadurch eine unaufhörliche Annäherung an eine bestimmte Größe erfolgt, welche dann die Grenze der allmählig vermehrten oder verminderten genannt wird. In diesem Sinn ist z. B. die Kreisfläche die Grenze aller umschriebenen oder eingeschriebenen Polygone, und wie in diesem Beispiel kann häufig zwischen Größen, die ihrem Begriff nach wesentlich verschieden sind, für unsere Vorstellung eine Annäherung ans Unendliche statt finden.

Der Begriff der Größe gestattet eine willkürliche Zerlegung in beliebige Theile, die stets gleichartig unter einander und mit dem Ganzen bleiben, und aus denen man sich dieses wiederum als zusammengesetzt vorstellen kann. Da aber nicht jede Größe in der Wirklichkeit eine solche Theilung erlaubt, so ist man genöthigt, einen Unterschied zwischen jenen willkürlich zerlegbaren, stetigen oder continuirlichen Größen und solchen zu machen, die aus Bestandtheilen zusammengesetzt sind, an denen weiter keine Theilung vorgenommen werden kann, ohne ihren Begriff aufzuheben, weshalb man sie als discrete oder durch ihre Natur bereits gesonderte Größen von jenen unterscheidet. (Alle Zeit- und Raumgrößen sind stetig, alle aus individuellen Dingen zusammengesetzte sind discrete oder gesonderte Größen.)

Mag man nun die eine oder die andere Classe von Größen in Betracht ziehen: immer wird man, um ein bestimmtes Quantum aufzufassen, angeben können, wie viel entweder von selbst oder durch unsere Willkür gesonderte, gleiche Theile in ihr enthalten sind. Man sieht also, daß der einzelne Theil, welchen man als Maß des gegebenen Ganzen oder als die Einheit betrachtet, woraus jenes als Vielheit sich erzeugt, bei continuirlichen ganz unserer Willkür oder den Umständen überlassen, bei discreten aber durch ihre Natur immer gegeben ist. Die deutliche Erkenntnis irgend eines Quantums fordert die unmittelbare Vorstellung jenes ursprünglich Einfachen, wovon es als ein (durch mehrfaches oder auch theilweises Setzen) Entstandenes betrachtet werden kann. Sind zwei gleichartige verschiedene Größen fähig, aus demselben Maß gebildet zu werden, so nennt man sie commensurabel und jenes Maß ein beiden gemeinschaftliches. Giebt es hingegen für sie kein gemeinschaftliches Maß, so werden sie incommensurabel genannt.

Wenn man, um eine stetige Größe ihrem Inhalte nach erkennen, bestimmen und angeben zu können, eine Zerlegung derselben in einfache Bestandtheile vorgenommen denkt, so wird sie eben dadurch zu einer discreten gemacht. Man kann also alle Größen, insoferne sie in gesonderte zerlegt werden können, als aus Einheiten zusammengesetzt denken. Dies ist der Weg, den die Arithmetik bei der Behandlung von Größen aller Art einschlägt, indem sie dieselben in Einheiten zerlegt und mit diesen weitere Operationen (Verbindungen und Trennungen) vornimmt. Die Zeichen, deren sie sich zu solcher Absicht bedient, sind theils Andeutungen des Inhalts der Größen, theils Andeutungen der damit vorzunehmenden Operationen, und indem sie diese Symbole zum Gegenstande ihrer Betrachtungen macht, hat sie es nicht unmittelbar mit den Größen selbst, sondern nur mit den Andeutungen derselben und ihren Verbindungen zu thun. Indem die Arithmetik verschiedene, aber gleichartige Größen auf irgend ein beliebiges Maß als deren Einheit bezieht, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, ob jene Größen ein Vielfaches dieser Einheit sein mögen oder nicht, behandelt sie dieselben als beliebig zerlegbar, d. h. als stetig, selbst in Fällen, wo sie entschieden als discrete Größen gegeben sind (wie wenn z. B. die Hälfte von 7 Personen genommen werden soll). Obgleich es zur ausdrücklichen Bedingung gemacht werden kann, daß man die Einheiten als untheilbar betrachte, welches in der That in einem besondern Zweige der Arithmetik (der höhern Zahlenlehre) geschieht, so fordert doch die Allgemeinheit ihrer Untersuchungen, daß sie Größen aller Art als beliebig theilbar behandle, sofern

nicht etwa das Gegentheil vorgeschrieben wird. Der Widerspruch zwischen einer Angabe, welche Theile der Einheit ausdrückt und der Vorstellung, daß die Einheit untheilbar sei, ist dadurch zu beseitigen, daß man sich in solchen Fällen mit einer annähernden Bestimmung begnügt, indem man Einheitstheile fallen läßt oder die genaue Bestimmung unter der Fiction, daß eine Theilung möglich wäre, gelten läßt.

Im Raume erscheinen die Größen in der Stetigkeit ihres Zusammenhangs als Körper, Flächen, Linien. Mit diesen Raumgrößen, sowohl mit der von ihrer Begrenzung gegebenen Form, der durch ihre gegenseitige Beziehung gegebenen Lage, als dem auf ein gleichartiges Maß bezogenen Inhalte, beschäftigt sich die Geometrie. Jene Form und Lage der Raumgrößen ist es, wodurch sie zu einem Gegenstande der unmittelbaren Anschauung werden und die höchste Deutlichkeit des Begriffs und der Erkenntnis gewähren. Die Betrachtung der räumlichen Form und Lage ist daher das der Geometrie wesentlich Eigenthümliche; nicht so des räumlichen Inhalts. Denn hier tritt, um das allgemeine Verfahren der Größenbestimmung zur Anwendung zu bringen, die Nöthigung ein, jene stetigen Größen durch die Beziehung auf ein als Einheit gewähltes Maß in der Vorstellung zu discreten zu machen, ohne dadurch ihre fernere Theilbarkeit zu beschränken. Die Geometrie, insoferne sie den Inhalt der Raumgrößen betrachtet, bewegt sich also innerhalb der Vorstellungen der Arithmetik und gestattet eine specielle Anwendung derselben, wodurch einzelne Zweige der Mathematik sich als eine innige Verbindung von Geometrie und Arithmetik darstellen, wie dies namentlich von der Trigonometrie und der analytischen Geometrie gilt.

Das System der Mathematik, welches auf dem Fundament der hier entwickelten Grundbegriffe ruht und durch consequente Fortbildung der aus ihnen fließenden Betrachtungen sich im Laufe der Zeiten gestaltet hat, umfaßt als einzelne Zweige der Wissenschaft:

A. **Arithmetik.** I. Niedere Arithmetik (auch wohl Rechenkunst genannt), welche die verschiedenen Operationen an bestimmten Zahlen vornimmt und an diesen als Beispielen ihre Lehrsätze und Regeln zur Darstellung bringt. Sie gründet ihre Numeration auf ein gegebenes Zahlensystem (das dekadische), und bildet nach diesem folgerecht ebensowohl die Theile der Einheit (Decimalbrüche) als deren Vielfaches. Wenn sie auch die Form der Gleichungen vermeidet, so behandelt sie dennoch vielfache dahin einschlagende Aufgaben, namentlich aber solche, welche auf dem Begriff der Verhältnisgleichheit beruhen (unter dem Namen von Regel de tri und Kettenregel). Von besonderer Wichtigkeit für eine deutliche und scharfe Auffassung ihrer Begriffe und Operationen ist in der speciellen oder niedern Arithmetik die Unterscheidung der benannten (auf eine bestimmte concrete Einheit bezogenen) und der unbenannten Zahlen, namentlich bei der Multiplication, Division und der Verhältnisregel. Der höheren Zahlenlehre entlehnt sie, besonders in der Bruchrechnung, die elementarsten Sätze über Primzahlen und deren Verbindung, so wie sie überhaupt als niedere Stufe der wissenschaftlichen Arithmetik betrachtet werden muß, auf deren Verständnis sie durch eine an Beispielen in bestimmten Zahlen geübte Gedankenentwicklung vorbereiten soll.

II. Allgemeine Arithmetik, die sich zur Andeutung der Zahlen, welche sie zum Gegenstande ihrer Betrachtungen nimmt, völlig allgemeiner Symbole (der Buchstaben) bedient, welche alle Arten derselben (ganze wie gebrochene, positive und negative, bekannte und unbekannte, beständige wie veränderliche Werthe) bezeichnen können. Als besondere Abtheilungen derselben unterscheidet man:

1) Buchstabenrechnung, welche die arithmetischen Grundoperationen in vielseitigen Buchstabengrößen (s. g. Polynomen) ausführt, die Lehre von den Potenzen und Wurzeln in ihrer Allgemeinheit entwickelt und damit die der elementarsten Zahlenreihen (der s. g. Progressionen) verbindet.

2) Algebra oder Lehre von den Gleichungen und ihrer Auflösung, sowohl der allgemeinen oder Buchstabengleichungen vom ersten, zweiten, dritten und vierten Grade,

wie der mit bestimmten Zahlencoefficienten gegebenen oder numerischen Gleichungen von höheren Graden überhaupt.

3) Analysis (s. d. A.) oder Functionenlehre, die sich mit der Entwicklung geschlossener arithmetischer Ausdrücke in unendlich fortschreitende Reihen, so wie umgekehrt mit der Reduction solcher Reihen auf geschlossene Ausdrücke (Summation der Reihen) beschäftigt.

4) Zahlentheorie oder höhere Zahlenlehre, deren Gegenstand die verschiedenen Eigenschaften und gegenseitigen Beziehungen der Zahlen von bestimmtem Inhalt oder einer bestimmten gemeinsamen Form bilden. Ihre Untersuchungen beschränken sich in der Regel auf ganze Zahlen, deren Theilbarkeit durch andere, Zusammensetzung aus Primfactoren u. s. w. in Frage kommt.

Für alle genannte Abtheilungen der allgemeinen Arithmetik leistet die s. g. Syntaktik oder Combinationslehre eine zweckmäßige Beihülfe. Dieselbe betrachtet nämlich die möglichen Zusammenstellungen aus einer gegebenen Menge verschiedener Dinge oder Elemente, wie solche bei arithmetischen Operationen sehr häufig in Beziehung auf Zahlen gefordert werden. Da die Combinationslehre nicht auf dem Grundbegriffe einer verschiedenen Größen gemeinsamen, gleichartigen Einheit beruht, ist sie streng genommen nicht als eine Abtheilung der Arithmetik zu betrachten, sondern nimmt vielmehr eine selbständige Stellung ein. Daher darf man eine ihrer interessantesten Anwendungen, die Wahrscheinlichkeitsrechnung, nicht als Bestandtheil der allgemeinen Arithmetik betrachten, wie sehr sie auch deren Dienste in Anspruch nimmt.

III. Differential- und Integralrechnung, die man auch als höhern Calcül oder Analysis des Unendlichen zu bezeichnen pflegt, beruhend auf der Vorstellung, daß das Verhältnis zwei gleichzeitig abnehmender Größen, wenn dieselben verschwindend klein gedacht werden, immer mehr einem bestimmten Werthe sich nähere, den man deshalb Grenzverhältnis zu nennen pflegt. Die Aufgabe der Differentialrechnung besteht darin, ein solches für gegebene Functionen veränderlicher Größen zu suchen, die Aufgabe der Integralrechnung dagegen, aus dem gegebenen Grenzverhältnis die ursprünglichen Functionen wiederherzustellen.

B. **Geometrie.** I. Geometrie der Ebene (Planimetrie), alle räumlichen Gebilde, Linien, Winkel und Figuren in einer Ebene voraussetzend. Ihre Betrachtungen richten sich theils auf die völlige Uebereinstimmung (Congruenz), theils auf die Gleichheit der Form (Aehnlichkeit), theils auf die Inhaltsbestimmung der Figuren.

II. Ebene Trigonometrie, welche die gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Bestandtheilen (Seiten und Winkeln) des Dreiecks auf dem Wege der Rechnung ausdrückt, indem sie die Zahlenverhältnisse der Seiten rechtwinkliger Dreiecke als s. g. goniometrische Functionen zu Hülfe nimmt.

III. Geometrie des Raumes oder körperliche Geometrie (Stereometrie), welche ihre Betrachtungen räumlicher Gebilde nicht mehr auf eine einzige Ebene beschränkt, sondern Linien und Flächen in den verschiedensten Lagen nach allen Dimensionen des Raumes annimmt. Auch hier scheiden sich die Untersuchungen über Congruenz, Aehnlichkeit und Inhaltsbestimmung in besondere Abtheilungen.

IV. Sphärische Trigonometrie, d. i. Betrachtung der auf einer Kugeloberfläche durch drei größte Kreise gebildeten sphärischen Dreiecke nach trigonometrischer Auffassung mit Hülfe der Winkelfunctionen.

V. Descriptive (darstellende, beschreibende) Geometrie, die es sich zur Aufgabe macht, räumliche Gebilde aller Art (Linien, Winkel, Figuren, Körper) durch Zeichnung auf zwei senkrecht zu einander gedachten Ebenen zu projiciren.

VI. Analytische Geometrie, welche durch Anwendung der Buchstabenrechnung auf geometrische Vorstellungen die Untersuchung derselben einer völlig arithmetischen Behandlung unterwirft, wobei der Begriff veränderlicher Größen die Grundlage bildet. Wie sie deren zwei als Coordinaten einer Linie in einer Ebene gebraucht,

so wendet sie drei für die Oberfläche eines Körpers oder einer doppelt gekrümmten Linie im Raume an.

Wenn Differential- und Integralrechnung in die Betrachtungen der analytischen Geometrie hineingezogen werden, pflegt man ihr auch wohl die Benennung höhere Geometrie beizulegen. Man denkt sich nämlich die veränderlichen Größen (Coordinaten) gleichzeitig um gewisse Incremente wachsend und das Verhältnis derselben bei fortwährender Verkleinerung einer bestimmten Grenze sich nähernd, so wie Flächen- und Körperräume in eine unendliche Menge unendlich kleiner Schichten zerlegt, welche die Integralrechnung zu summiren im Stande ist.

Als eine interessante und lehrreiche Zugabe zur ebenen Geometrie empfiehlt sich die Betrachtung der s. g. geometrischen Oerter, d. h. der in ihren sämmtlichen Puncten einer gegebenen Bedingung entsprechenden Linien, wobei der Begriff der Veränderlichkeit ebenfalls die Grundlage bildet.

Geschichte der Mathematik. Es ist begreiflich, daß der Ursprung der Mathematik historisch sich nicht nachweisen läßt. Die einen suchen ihn in Chaldäa oder in Aegypten, die andern in Indien oder in China; die ersten zuverlässigen Quellen der Wissenschaft aber, auf welche unsere Kenntnis ihres früheren Zustandes sich gründet, finden wir (abgesehen von einigen Schriften der Hindus) bei den Griechen, die eine große Anzahl hervorragender Mathematiker aufzuweisen und uns die werthvollsten Werke mathematischen Inhalts hinterlassen haben. Zu jenen gehören Thales von Milet (640 v. Ch.), sowie Pythagoras (540) und Plato (400), die sämmtlich ihre mathematische Bildung bei den ägyptischen Priestern gesucht haben sollen, nebst den Zeitgenossen des letztern, Menächmus, Eudoxus und Aristäus, besonders aber Euklides (300 v. Ch.), der berühmte Verfasser der Elemente. Gleichzeitig mit ihm lebte Archimedes (250), der größte Mathematiker des Alterthums, welchem zunächst Apollonius von Perga (200) sich anschließt, der seinen Ruhm durch mehrfache Schriften, namentlich aber durch die allgemeine Darstellung der Kegelschnitte begründete. Die Werke der letztgenannten großen Männer bezeichnen die glänzendste Epoche der Mathematik im Alterthum und zeigen namentlich in den Untersuchungen der Geometrie eine bewunderungswürdige Strenge und Vollendung. Erwähnungswerth sind ferner Eratosthenes (250) und Nikomedes, besonders aber Hipparchus (beide 150 v. Ch.), letzterer der größte Astronom des Alterthums und eigentliche Begründer der mathematischen Astronomie, während sein späterer Nachfolger Ptolemäus (125 n. Ch.) die erste Darstellung der ebenen und sphärischen Trigonometrie lieferte. Neben ihm muß Menelaus (80 n. Ch.) als einer der scharfsinnigsten Mathematiker jener Zeiten genannt werden.

Mit dem zweiten Jahrhundert nach Christi Geburt erlöschen die Namen der originalen griechischen Mathematiker und statt ihrer treten nun eine Reihe gelehrter Commentatoren auf, die aus der griechischen Schule von Alexandria hervorgehen. Der bedeutendste unter diesen ist Pappus, der gegen das Ende des 4. Jahrhunderts in seinen mathematischen Sammlungen die zerstreuten Entdeckungen der vorzüglichsten Mathematiker zusammenstellt und eine Menge erläuternder Bemerkungen hinzufügt. Außer ihm sind aus jener späteren Periode Serenus, Diokles, Proklus, Isidorus von Milet und Eutocius zu erwähnen, welche sämmtlich der alexandrinischen Schule angehören.

Nachdem die Araber die Herrschaft über Aegypten gewonnen, wo ihr Glaubenseifer die schriftlichen Denkmäler griechischer Wissenschaft zerstörte, wurden sie unter der milderen Regierung ihrer Chalifen selbst zu Pflegern der Astronomie und demzufolge auch der Mathematik, deren Kenntnis sie theilweise den Schriften der Griechen, großentheils aber auch den Indern verdankten, bei denen wir die eigentliche Grundlage unsers gegenwärtigen Lehrgebäudes der Arithmetik zu suchen haben. Denn die von dem Engländer Colebrooke gegebene Uebersetzung des im Sanskrit geschriebenen Werks des Brahmegupta über Algebra und Arithmetik, welches dem sechsten Jahrhundert unserer Zeitrechnung angehört, aber auf einen noch ältern Autor, Namens Aryabhatta, Be-

ziehung nimmt, macht es unzweifelhaft, daß den Hindus das Verdienst gebührt, für diese Zweige der Mathematik nicht nur den Grund gelegt, sondern dieselben auch zu einem bedeutenden Grade der Vollkommenheit gefördert zu haben. In dem frühesten der uns bekannten mathematischen Werke der Araber, der Algebra des Mohamed ben Musa, der unter dem Chalifen Al Mamun (814—833) lebte, findet man astronomische Tafeln indischen Ursprungs und überhaupt die größte Uebereinstimmung in der Darstellung arithmetischer Lehren mit den Schriften der Hindus, während andererseits, nach Weise der Griechen, geometrische Betrachtungen in die Arithmetik gezogen werden. Ein solches Zusammenfließen mathematischer Untersuchungen aus griechischen und indischen Quellen zeigt sich nicht minder in den späteren Schriften der Araber, unter denen die von Abul Wefa, Al Sindjiari, Albatani, Mohamed Geber, Alkhayami und Alhazen besonders zu erwähnen sind. Zum Theil liefern sie Uebersetzungen griechischer Werke (z. B. der Arithmetik des Diophantus und der Kegelschnitte des Apollonius) und erscheinen in dieser Beziehung von hohem Werth für die Geschichte der Wissenschaft. Diese zeigt uns in der Mathematik der Araber, ohne daß dieselbe original und productiv genannt werden könnte, das wichtige Mittelglied, welches das mathematische Wissen alter und neuer Zeit verknüpft, und in welchem Arithmetik und Geometrie, aus verschiedenen Quellen entsprungen, enger zusammengeflossen sind.

Als die Araber durch Ausdehnung ihrer Herrschaft über Spanien wie über Kleinasien, vornehmlich aber in Folge der Kreuzzüge, ein näheres Verhältnis zur Cultur Europas gewannen, konnte es nicht fehlen, daß diesem auch ihre mathematischen Kenntnisse zu gute kamen. Dies zeigt u. a. eine Schrift von Leonardo Bonacci, aus dem Anfange des 13. Jahrhunderts, deren Inhalt zum Theil aus der Algebra von Mohamed ben Musa geschöpft ist. Von nun an findet die Mathematik Aufnahme und Pflege in den verschiedensten Gegenden Europas, in Frankreich, England und Deutschland wie in Italien. So werden uns außer Leonardo Bonacci oder L. von Pisa (1200), Jordanus von Nemours (1230), Campanus von Novara (1250), der Pole Vitellio (1260), Gerard von Cremona, Albertus Magnus von Cöln und der Engländer Roger Bacon (ebenfalls aus dem 13. Jahrhundert) als der Mathematik kundige Männer genannt. Zu ihnen kommen im 14. Jahrhundert in Italien Bianchini aus Bologna, Angelo aus Florenz, und Novera, der Lehrer von Copernicus, in Frankreich Jacob Lefevre, in Deutschland Joh. Engel. Aber erst im 15. Jahrhundert begegnen wir auf diesem Felde bedeutenderen Namen: einem Lucas de Borgo und Petrus de Alliaco in Italien, Nicolaus de Cusa, Purbach und Regiomontanus in Deutschland. Von jener Zeit an, wo die Wissenschaften neu erblühen, nehmen auch die mathematischen Studien und Forschungen bei allen Culturvölkern Europas einen neuen Aufschwung, so daß schon im 16. Jahrhundert die Namen ausgezeichneter Mathematiker in größerer Zahl auftreten. Zu ihnen gehören in Italien Maurolycus, Cardanus, Tartalea, Ludovico Ferrari, Bombelli; in Frankreich Ramus, Commandie und Fernel; in Deutschland Johann Werner, Ludolf van Ceulen (von Cöln) und Adrianus Romanus. Aber vollends mit dem folgenden 17. Jahrhundert entfaltet sich im Gebiet der Mathematik wie der Naturlehre ein Reichthum der Forschungen und Entdeckungen, der um so mehr in Erstaunen setzen muß, als gerade in jene Periode der verheerende und ganz Europa beschäftigende dreißigjährige Krieg, so wie die bekannten Raubkriege Ludwigs XIV. fallen. Italien, Frankreich, Holland, England und Deutschland wetteifern in Hervorbringung großer Mathematiker, von denen hier nur Cavalleri, Pascal, Fermat, Roberval, Wallis, Harriot, Snellius, vor allen aber Descartes, Huyens, Newton und Leibniz genannt werden mögen, so wie die unsterblichen Begründer der neueren Mechanik und Astronomie, Galiläi und Kepler. Es ist dies in der Geschichte der Mathematik die merkwürdige Periode, in welcher über dem Fundament der schon vorhandenen eine neue Wissenschaft aufgebaut ward, die man gegenwärtig kurz mit dem Namen der höhern Mathematik zu bezeichnen pflegt. Gefördert wurde dieselbe durch die Brüder Johann

und Jacob Bernoulli, Fontaine, Taylor, Cotes, Moivre, de l'Hopital, Maclaurin, d'Alembert und besonders durch Leonhard Euler, denen man noch eine bedeutende Zahl vorzüglicher Mathematiker des 18. Jahrhunderts hinzufügen könnte. Am Ende desselben und hineinragend in das folgende, erblicken wir als ausgezeichnet vor andern besonders die Franzosen Lagrange, Legendre, Monge und Laplace, in Deutschland aber den an mathematischem Tiefsinn und Erfindungsgeist alle seine Zeitgenossen überragenden Gauß.

Wenn wir nach diesen kurzen Andeutungen der Perioden, welche uns die Geschichte der Mathematik vor Augen stellt, zu einer gedrängten Darstellung der Entwicklung ihrer beiden Hauptzweige, der Arithmetik und Geometrie, übergehen, so geschieht dies billig mit der beschränkenden Rücksicht auf den Antheil, den diese Wissenschaften an der höheren Jugendbildung überhaupt nehmen, wie solche von unsern Mittelschulen aufgefaßt wird; eine Ausdehnung der geschichtlichen Entwicklung, wie ein umfassendes Studium der Mathematik sie fordern würde, gehört offenbar nicht zur Aufgabe der an diesem Orte zu gebenden Mittheilungen und muß Werken von speciell wissenschaftlichem Charakter überlassen bleiben.

Die Geschichte der Arithmetik zeigt uns die Annahme der Grundzahl Zehn schon in den frühesten Zeiten, wovon der Grund sehr einfach in dem ursprünglichen Abzählen nach den Fingern zu suchen ist. Zur Bezeichnung der Zahlen bedienten sich die Alten der Buchstaben ihres Alphabets, womit die Griechen auch Accentzeichen verbanden, z. B.

α	β	γ	. . .	ι	κ	λ	. . .	ρ	σ	τ	. . .	͵α	͵β	͵γ	. .
1	2	3		10	20	30		100	200	300		1000	2000	3000	

Noch viel unbequemer und verwickelter war bekanntlich die Zahlenbezeichnung der Römer, und wie wenig tauglich sie zur Ausführung irgend welcher arithmetischen Operation erscheint, lehrt jedes beliebige einfachste Beispiel einer damit auszuführenden Rechnung. Unter solchen Umständen sollte man glauben, daß die Alten, so wenig unterstützt von einem geeigneten Ziffersystem, in der Arithmetik hätten auf der untersten Stufe stehen bleiben müßen und keine irgend bedeutende Fortschritte machen können. Aber der Scharfsinn der griechischen Mathematiker wußte jenen Mangel durch den äußerst geschickten Gebrauch geometrischer Constructionen zu ersetzen und gelangte auf diesem Wege zu einem Umfange arithmetischer Kenntnisse, der uns in Erstaunen setzen muß. So beschäftigte sich, wenn wir einzelnen Nachrichten glauben dürfen, schon Pythagoras mit der Bildung der aus Factoren zusammengesetzten Zahlen, lehrte Quadratzahlen als Summe zweier anderer finden und veranlaßte die Untersuchung über die s. g. figurirten Zahlen. Bei den auf ihn folgenden Mathematikern finden wir die Kenntnis der Proportionen und Progressionen, der Quadrat- und Kubikwurzelausziehung, bei Plato und seinen Schülern die Bekanntschaft mit der geometrischen Auflösung unserer Gleichungen vom ersten und zweiten Grade, bei Eratosthenes eine Anleitung, die Primzahlen zu ermitteln, und bei Diophantus die höchst sinnreiche Verfahrungsart, unbestimmte Gleichungen zu lösen, so wie Untersuchungen über die Eigenschaften der figurirten Zahlen. Mit bewunderungswürdigem Scharfsinn behandelt Euklides im 7. bis 10. Buche seiner Elemente die Lehre von den geometrischen Proportionen und die Theorie der irrationalen Größen. Zu seiner Zeit sehr berühmt war ein späteres Werk über Arithmetik von Nikomachus (100 n. Ch.), das auch von andern vielfach benützt worden ist und in welchem man die erste Anwendung von Inductionsbeweisen findet. Eine besondere Erwähnung verdient hier noch Archimedes. In einer kleinen Schrift, die er Sandrechnung nennt, zeigt er, wie man durch fortgesetzte Potenzirung zu beliebig großen Zahlen gelangen kann; ein Gegenstand, auf welchen auch Pappus in seinen mathematischen Sammlungen eingeht, wobei er sich auf eine Schrift des Apollonius bezieht. Von dem Verfahren, aus einer gegebenen Zahl die Quadrat-

wurzel zu ziehen, giebt Theon in seinem Commentar des Ptolemäus eine ausführliche Schilderung, welche von der Geschicklichkeit zeugt, womit die Alten die Lehrsätze der Geometrie zur Lösung arithmetischer Aufgaben zu benützen wußten. Ohne Zweifel wandten sie ein analoges Verfahren bei Ausziehung der Kubikwurzel an, das für sie freilich sehr mühsam werden mußte. Hinsichtlich der arithmetischen Bezeichnung ist zu bemerken, daß Diophantus sich mancher abkürzenden Zeichen bedient. Das Quadrat einer Zahl (δύναμις) deutet er an mit δ^{v}, den Kubus mit $\varkappa^{v}$. Für die verschiedenen Operationen und die Gleichheit zweier Größen hat er indessen keine Andeutung, so daß ihm die Vortheile unserer algebraischen Zeichensprache gänzlich entgehen, wenn er auch die Lösung der Aufgaben durch einen Gedankengang vollzieht, in welchem man die größte Uebereinstimmung mit den Schritten der Algebra warnimmt.

Nachdem die Wissenschaft des alten Griechenlands längere Zeit hindurch in der Geschichte aus dem Leben der Völker verschwunden scheint, taucht sie zunächst, wie bereits erwähnt ist, in Uebersetzungen der Araber wieder auf. Die Arithmetik verdankt ihrer Vermittlung aber noch mehr, das von ihnen aus den Schriften der Hindus entlehnte, so sinnreiche und einfache System der Numeration, dessen wir uns für die Grundzahl Zehn bedienen und das sich auf jede beliebige positive ganze Grundzahl anwenden läßt. Der berühmte Gerbert, später Papst Sylvester II., brachte — wie man gewöhnlich annimmt, obgleich es historisch nicht feststeht — die Kenntnis jenes Ziffersystems aus Spanien nach Frankreich, von wo sie sich (um das Jahr 960) durch das ganze übrige Europa mit raschen Schritten verbreitete. Wie auch die Auflösung von Gleichungen die Araber beschäftigte, verräth schon der Name Algebra; sie scheint ihren Weg aus dem Orient nach Europa zunächst über Italien genommen zu haben, wie das oben erwähnte Manuscript über Algebra vom J. 1202 bezeugt, welches Leonardo von Pisa (Bonacci) zum Verfasser hat. Derselbe beschränkt sich darin nicht, wie Diophantus, auf einfache und quadratische Gleichungen, sondern behandelt auch solche vom dritten Grade, so wie höhere Gleichungen, die sich auf quadratische und kubische zurückführen lassen. Aber die Schrift Leonardos war in Vergessenheit gerathen, und erst viel später fand die Algebra in Italien neue Bearbeiter, die sie mit großem Scharfsinn förderten. Zu ihnen gehören Tartalea aus Brescia (1479—1557), Scipio Ferno aus Bologna, Cardanus aus Venedig (1501—1576) und Ludovico Ferrari, welcher die Auflösung biquadratischer Geichungen fand, nachdem jene die der kubischen Gleichungen ermittelt hatten, welche durch Raphael Bombelli aus Bologna noch vervollständigt wurde. Zu gleicher Zeit beschäftigte sich der gelehrte Abt Maurolycus in Sicilien mit der Summation von Zahlenreihen, namentlich der figurirten Zahlen. Als der eigentliche Schöpfer unserer gegenwärtigen Buchstabenrechnung und Algebra muß aber der Franzose Vieta (1540—1603) genannt werden, da er zuerst die Bezeichnungsart der Buchstaben für bekannte wie unbekannte Größen einführte und die Theorie der Gleichungen bedeutend weiter führte. Noch mehr geschah dies durch den Engländer Harriot (1560—1621), dessen Schrift: Artis analyticae praxis namentlich zuerst die combinatorische Bedeutung der Coefficienten einer auf Null reducirten Gleichung erläutert. Mit ihm wetteiferte der Niederländer Albert Girard, der in seiner Invention nouvelle en Algèbre (1629) ausdrücklich auch auf die negativen und imaginären Wurzeln der Gleichungen eingeht, die noch gründlicher von Descartes untersucht wurden, der zugleich einen neuen Weg zeigte, Gleichungen des vierten Grades auf kubische zurückzuführen.

Eine besonders wichtige Bereicherung, welche die Arithmetik im Beginn des 17. Jahrhunderts erfuhr, war die Einführung der Logarithmen durch Neper (oder Napier) von Morchiston (1550—1608), einen schottischen Edelmann, der die ersten Tafeln im J. 1614 herausgab. Andere für die Grundzahl 10 berechnete Logarithmen veröffentlichte (1618) Henry Brigg, nach dessen Namen sie später bezeichnet wurden; sie

erfuhren eine wesentliche Erweiterung durch andere Mathematiker, Gellibrand, Günter und Adrian Blacq, welche die Logarithmen der Winkelfunctionen berechneten und in einer Tafel zusammenstellten. Der aus der Abkürzung der Rechnungen erwachsende Gewinn kam aber nicht allein der Mathematik, sondern allen ihren vielfachen Anwendungen auf die Naturwissenschaften zu gute, welche im Verlauf des 17. Jahrhunderts die bedeutendsten Fortschritte machten, vor allem die Astronomie durch Galiläis und Keplers geniale Entdeckungen.

In dieselbe Zeitperiode fallen noch verschiedene interessante Bereicherungen der Arithmetik. So die Theorie der Kettenbrüche, deren Grundzüge Lord Brounker (1620—1684) gab; die Wahrscheinlichkeitsrechnung, veranlaßt durch die Lösung specieller Aufgaben von Pascal (1623—1662) und Huygens (1625—1695) in seiner Schrift: De ratiociniis in ludo aleae, 1657. Mit der Theorie der Zahlen beschäftigte sich besonders Fermat (1590—1663), mit den diophantischen Aufgaben außer ihm auch Bachet de Meziriac (1577—1638), mit der Summation verschiedener Zahlenreihen der Engländer Wallis (1616—1703) in seiner Arithmetica infinitorum. Hatte Descartes die Andeutung der Potenzen durch Exponenten auf ganze und positive Zahlen beschränkt, so dehnte Wallis sie auch auf negative und gebrochene Zahlen aus. Endlich erweiterte der große Newton das Gebiet der Algebra durch Zerlegung der Gleichungen in Factoren, die Summirung beliebiger Potenzen ihrer Wurzeln und namentlich durch eine allgemeine Methode, numerische Gleichungen näherungsweise aufzulösen.

Weitere Verdienste um die Ausbildung der allgemeinen Arithmetik (mit Einschluß der Analysis endlicher Größen) erwarben sich im Verlaufe des 18. Jahrhunderts besonders in Deutschland Leonhard Euler, in England Maclaurin, in Frankreich d'Alembert und Clairault. Der Theorie der Zahlen wurde durch die Untersuchungen von Gauß und Legendre eine wesentliche Bereicherung zutheil, welche in andern bedeutenden Mathematikern unserer Zeit, in Jacobi, Abel, Diruchlet Nachfolger auf diesem Gebiet fanden. Doch dürfen wir hier unsere übersichtlichen Mittheilungen über die historische Entwicklung der allgemeinen Arithmetik wohl abbrechen und hinsichtlich der sie betreffenden neueren Literatur auf die Artikel Algebra, Analysis und Arithmetik verweisen.

Die Geschichte der Geometrie, wenn auch durch sagenhafte Erzählungen auf die Zeiten des Sesostris zurückgeführt, beginnt erst mit Thales, der als sehr erfahren in mannigfachen Anwendungen der Geometrie von alten Schriftstellern geschildert wird. Sein größerer Nachfolger Pythagoras scheint, nach der Entdeckung der Allgemeinheit des nach ihm benannten wichtigen Lehrsatzes zu urtheilen, die Wissenschaft überhaupt wesentlich gefördert zu haben. Hippokrates von Chios (450 v. Ch.), der die Quadratur einer von zwei Kreisbögen eingeschlossenen, mondförmigen Figur nachwies, schrieb Elemente der Geometrie und versuchte sich an dem im Alterthum so berühmt gewordenen Problem, aus der Kante eines gegebenen Würfels die eines andern von doppeltem Körpergehalt zu finden. Unter den großen Philosophen Griechenlands zeichnet sich namentlich Plato als gründlicher Kenner der Geometrie aus; er war es, der zuerst die geometrische Analysis als folgenreiche wissenschaftliche Methode einführte. In engster Verbindung damit stand der Begriff der geometrischen Oerter als derjenigen Linien, welche in ihren sämmtlichen Puncten einer bestimmten Forderung genügen, und zumal der wichtigsten unter ihnen, der Kegelschnitte. Das Hauptverdienst um diese Erweiterung der Wissenschaft scheinen Menächmus, einer von Platos ausgezeichneten Schülern, und sein Freund Aristäus gehabt zu haben, während ein anderer, Eudoxus, sich besonders um die Stereometrie verdient machte, z. B. durch die Beziehung der Pyramide zum Prisma. Außer dem Problem von der Verdoppelung des Würfels war es namentlich auch das von der Trisection eines beliebigen Winkels, womit die platonische Schule sich beschäftigte und worin sie einen besondern Anreiz zu neuen Untersuchungen

fand, als es sich zeigte, daß beide Aufgaben durch Anwendung des Kreises und der geraden Linie (Zirkel und Lineal) nicht zu lösen seien.

Den Inbegriff sämmtlicher Lehren der elementaren Geometrie, deren Auffindung dem Scharfsinn der griechischen Mathematiker bis etwa 300 Jahre v. Ch. gelungen war, finden wir in den Elementen des Euklides mit großem Fleiß und bewunderungswürdigem Scharfsinn zusammengestellt. Es zeigt sich in seinem Werke ganz die eigenthümliche Strenge, mit welcher man bei der Beweisführung zu Werke gieng, und ein sorgsames Streben der fortgesetzten Anknüpfung einander bedingender Sätze, womit sich freilich zuweilen eine unbequeme Trennung begriffsverwandter Gegenstände verbindet. Was man bei Euklides noch vermißt, das ist eine näher eingehende Betrachtung über Kreis und Kugel. Von jenem werden Umfang und Fläche, von dieser Oberfläche und Inhalt noch nicht bestimmt. Diese Bestimmungen fügte Archimedes (250 v. Ch.) der Geometrie hinzu, indem er durch eine scharfsinnige Näherungsmethode das Verhältnis des Kreisumfanges zum Durchmesser fand. Bekanntlich rührt auch von ihm der Satz her, daß Kegel, Cylinder und Kugel von gleichem Durchmesser und gleicher Höhe sich verhalten, wie 1 : 2 : 3. Auch giebt er das erste Beispiel der vollständigen Quadratur einer von einer Curve und einer Geraden begrenzten Fläche in der genauen Bestimmung eines Parabelsegments, vergleicht durch Rotation ebener Figuren (namentlich von Kegelschnitten) entstehende Körper und zeigt, daß der Inhalt eines Paraboloids die Hälfte des ihm umschriebenen Cylinders ist. Zugleich erweiterte Archimedes wesentlich den Gebrauch der geometrischen Analysis; von den Verdiensten, die der große Mann sich um die Naturwissenschaft (um Mechanik, Hydrostatik, Optik) erwarb, ist hier nicht der Ort zu reden.

Von den geometrischen Werken des Appollonius von Perga ist der größere Theil verloren gegangen; doch besitzen wir noch fast vollständig seine Schrift über die Kegelschnitte, die ersten vier Bücher im griechischen Originaltext, drei andere in lateinischer Uebersetzung aus dem arabischen, und das letzte von der Feder des berühmten Halley nach dem Plane des Apollonius hergestellt. Dieser behandelt seinen Gegenstand in viel größerer Allgemeinheit als seine Vorgänger und giebt eine Reihe von merkwürdigen Sätzen und Aufgaben, die vor ihm völlig unbekannt waren und ihm mit Recht den Namen des großen Geometers erwarben.

Die Trigonometrie bildete sich unter allen Zweigen der Wissenschaft am spätesten aus, nämlich erst dann, als man auf den Gedanken kam, die Sehnen der verschiedenen Centriwinkel eines Kreises zu berechnen. Hierzu fand Hipparch, der große Astronom, in seinen Winkelbeobachtungen einen naheliegenden Anlaß, und so scheint er durch sein Werk über den Auf- und Untergang der Gestirne zuerst den Grund der ebenen und sphärischen Trigonometrie gelegt zu haben. Weiter ausgebildet wurde dieselbe durch Menelaus (80 n. Ch.), dem auch die Planimetrie einen interessanten und folgenreichen Satz über das Durchschneiden eines Dreiecks von einer beliebigen geraden Linie verdankt, dessen Analogie er ebenfalls für die Sphärik nachweist. Hierauf gestützt giebt Ptolemäus (125 n. Ch.) in seinem Almagest eine vollständige Darstellung der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Auch verdankt ihm die Geometrie die so wichtige Lehre von den Projectionen und die Grundidee der Beziehung alles Ausgedehnten im Raume auf drei zu einander rechtwinklige Achsen.

Unter den spätern, aus der griechischen Schule zu Alexandria hervorgegangenen Mathematikern, welche das ihnen Ueberlieferte bearbeiteten und commentirten, nimmt Pappus eine hervorragende Stelle ein. In seinen mathematischen Sammlungen hat er uns eine Menge der wichtigsten Sätze aus untergegangenen mathematischen Werken aufbewahrt und dieselben durch eigene scharfsinnige Untersuchungen vermehrt. Zu bemerken ist, daß wir bei ihm u. a. die wichtige Lehre von den harmonischen Strahlen finden, von denen jeder transversalharmonisch getheilt wird. Auch beschäftigt er sich mit den Kegelschnitten, die er als geometrische Oerter von der Beschaffenheit

betrachtet, daß „die Entfernungen jedes Punctes von dem Brennpuncte und der Directrix in constantem Verhältnis stehen." In Beziehung auf Körperberechnung giebt er schon die später nach Guldin benannte Regel, daß man „den Inhalt einer ebenen Figur mit dem von ihrem Schwerpuncte durchlaufenen Wege zu multipliciren habe." Interessant ist ferner die von Pappus gegebene Auseinandersetzung der synthetischen und analytischen Methode, so wie das, was er über die Porismen des Euklides sagt, die er als den Weg zur Auffindung verborgener geometrischer Wahrheiten bezeichnet, ähnlich der neueren analytischen Geometrie.

Von Serenus, einem Zeitgenossen des Pappus, ist zu erwähnen, daß er den Schnitt eines schiefen Kegels als gewöhnliche Ellipse nachwies. Ein Jahrhundert später erwarb sich Diokles den Ruhm, eine von Archimedes hinterlassene Aufgabe mit Hülfe der Kegelschnitte zu lösen, nämlich: die Kugel durch eine Ebene nach einem gegebenen Verhältnis zu theilen. Isidorus von Milet erfand ein Instrument für die continuirliche Beschreibung der Parabel, und sein Schüler Eutocius (540 n. Ch.) hat uns Commentare zu den Kegelschnitten des Apollonius und einigen Werken des Archimedes hinterlassen, welche Fragmente von den ältesten geometrischen Schriften enthalten. Damit endet die Geschichte der griechischen Mathematiker, an deren Stelle eine Zeit lang außer dem Römer Boëthius (470—524), welchen Kästner den math. Lehrer des Mittelalters nennt, arabische Mathematiker treten, um die Pflege der Wissenschaft zu übernehmen und ihre Schätze für kommende Jahrhunderte zu bewahren. Doch vermißt man in den geometrischen Schriften der Araber die Strenge und Klarheit der griechischen Autoren und bemerkt in den Uebersetzungen derselben oft eine ganz ungerechtfertigte Umstellung der Lehrsätze, so daß von einem eigentlichen Fortschritt der Geometrie bei ihnen nicht die Rede sein kann. Höchstens mag dies von der Trigonometrie gelten, deren bereits bekannten Functionen des Sinus und Cosinus Albatani noch die der Tangente hinzufügte, wie denn auch die sphärische Trigonometrie einige Erweiterungen erfuhr.

Im zwölften und dreizehnten Jahrhundert wurden verschiedene Werke griechischer Mathematiker (u. a. die Elemente des Euklides, die Sphärik des Theodosius und der Almagest) aus dem Arabischen ins Lateinische übersetzt; aber man betrachtete die Geometrie nur als Hülfswissenschaft der Astronomie, wofür Johann von Halifax (Sacro-Bosco) in Paris (gest. 1296) ein weitverbreitetes Lehrbuch verfaßte. Eine Geometrie nach Euklides, Archimedes und Theodosius aus der Mitte des 14. Jahrhunderts hat den gelehrten Erzbischof von Canterbury, Thomas von Bradwardine, zum Verfasser. Aber weder durch seine, noch durch vieler anderer Arbeiten wurde die Wissenschaft irgend erweitert, sondern fand nur eine immer größere Verbreitung, wenn auch hauptsächlich auf die Klöster beschränkt, welche ihr Zuflucht und Pflege gewährten.

Erst ein volles Jahrtausend nach dem Erlöschen der alexandrinischen Schule, nachdem zuvor (in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts) in Deutschland Georg Purbach und sein Schüler Regiomontanus das Studium der Geometrie durch Uebersetzungen griechischer Mathematiker (des Apollonius, Serenus, Ptolemäus u. a.), wie durch eigene Arbeiten geweckt hatten, zeigt sich eine neue und eigenthümliche Gestaltung der Wissenschaft in dem Gedanken Vietas, Geometrie mit der Zeichensprache der Algebra zu verbinden, worin der Keim der analytischen Geometrie lag. Zugleich erhob derselbe die sphärische Trigonometrie durch Ableitung umfassender Formeln zu ihrer Allgemeinheit. Dem unsterblichen Kepler aber (1576—1631) verdankte die Geometrie die Einführung des Begriffs des Unendlichen, womit er einen entschiedenen Schritt weiter gieng als Archimedes in seiner Exhaustionsmethode. Nach ihm stellte Cavalleri (1598—1647) seine zur Berechnung des Inhalts von Flächen und Körpern bestimmte Geometrie des Untheilbaren auf. Dazu kamen die scharfsinnigen Methoden, Tangenten an gegegebene Curven zu ziehen, welche von Roberval und Fermat ersonnen wurden, während Pascal die Kegelschnitte als Projectionen des Kreises

ableitete und gleichzeitig mit jenen die Eigenschaften der Cykloide entwickelte. Ein vorzügliches Verdienst um die Förderung der wissenschaftlichen Methode erwarb sich aber vor allen Descartes (1596—1650), daß er die Beschaffenheit der krummen Linien aus Gleichungen derselben abzuleiten lehrte und die Curven nach dem Grade dieser Gleichungen in verschiedene Ordnungen eintheilte, worunter z. B. die Kegelschnitte sämmtlich den Gleichungen vom zweiten Grade angehörten. Außer den genannten sind noch die englischen Mathematiker Barrow, Wren, Brounker, Mercator und Wallis wegen ihrer geometrischen Forschungen zu erwähnen, vor allen andern aber der Holländer Huygens, dem man die Theorie der Abwickelung (Evolution) einer Curve verdankt, welche er auf die Cykloide anwandte.

Nach so mannigfachen Fortschritten und Erweiterungen im Gebiet der Geometrie blieb nur noch übrig, durch ein leitendes, durchgreifendes Princip dieser Wissenschaft eine ganz neue Gestalt zu geben. Diesen entscheidenden Schritt thaten gleichzeitig und unabhängig von einander Leibnitz (1646—1716) und Newton (1642—1727), jener durch seine Differential- und Integral-Rechnung, dieser durch seine Fluxionsmethode, die ungeachtet der verschiedenen Benennung und Bezeichnungsweise im wesentlichen zusammenfallen. Seit jener Zeit steht der elementaren Geometrie der Alten die analytische, höhere Geometrie der Neuzeit gegenüber, welche mit Beihülfe des Calcüls geometrische Eigenschaften entwickelt, während jene zu solcher Absicht nur Constructionen anwendet. Es würde die für den Zweck dieser Mittheilungen gezogenen Grenzen überschreiten, wenn sie auf eine Darstellung der Fortschritte jener höhern Geometrie näher eingehen wollten; die Namen Bernoulli, Clairaut, Cotes, de l'Hopital, Riccati, Euler, d'Alembert, Lagrange ragen auf diesem Gebiete im achtzehnten Jahrhundert besonders hervor, und ebenso hat während des gegenwärtigen die Wissenschaft von vielen Seiten die mannigfachsten Bereicherungen erfahren, welche theilweise dahin geführt, neu entdeckte Wahrheiten ebenfalls auf dem constructiven Wege der alten Geometrie abzuleiten.

Dieser Weg der constructiven Geometrie, aus der Zeichnung räumlicher Gebilde und ihrer unmittelbaren Anschauung die Erkenntnis ihrer Wahrheiten zu schöpfen und mit Zirkel und Lineal statt durch Berechnung Aufgaben zu lösen, war von den Mathematikern des 16. und 17. Jahrhunderts, wenn auch nicht ganz verlassen, doch wenig betreten und weiter verfolgt worden. Glücklicherweise ist man in dem gegenwärtigen bemüht gewesen, das Versäumte nachzuholen. Die durch Monge geschaffene darstellende Geometrie (géométrie descriptive) ist eine sehr wesentliche Bereicherung der Wissenschaft, deren Werth durch ihre praktische Anwendbarkeit auf technische Constructionen noch in hohem Maße gesteigert wird, ein Umstand, der mit Recht zu ihrer allgemeinen Verbreitung beigetragen hat. Nach einer andern Richtung hat die Geometrie eine höchst interessante Erweiterung durch die Untersuchungen über projective Eigenschaften der Figuren erfahren, welche vorzüglich von Poncelet ausgehen und durch Anwendung des einfachen Princips der Projectionen aus den bekanntesten geometrischen Gebilden einen Reichthum von Folgerungen ableiten, der um so mehr überrascht, als er ohne jedes künstliche Hülfsmittel durch bloßes Denken und Vorstellen gewonnen wird. Außer den genannten haben noch eine Reihe anderer ausgezeichneter französischer Mathematiker sich um die Bereicherung der Geometrie verdient gemacht, von denen hier namentlich Carnot, Servois, Brianchon, Dupin und Gergonne erwähnt werden mögen. Chasles (in seiner Geschichte der Geometrie) bezeichnet als Methoden, welche die neuere Geometrie in den Werken dieser Männer begründen und Theorien entwickeln, zu denen der Keim schon seit Jahrhunderten in den Schriften der Geometer gelegen, wesentlich: 1) die Theorie der Transversalen in ihrer Allgemeinheit; 2) die Lehren von den Transformationen der Figuren nach Principien der Perspective oder durch Aenderung der Lage, sowie der Dimensionen ihrer Beziehungslinien; 3) die gegenseitige Beziehung räumlicher Gebilde (correlativer Figuren) nach

dem Princip der Dualität und in Verbindung damit die Theorie der reciproken Polären.

Um diesen letzten wichtigen Theil neuerer geometrischer Untersuchungen hat sich außer den französischen Mathematikern Gergonne und Poucelet namentlich Jakob Steiner großes Verdienst erworben, dessen „Systematische Entwicklung der Abhängigkeit geometrischer Gestalten von einander" einen überraschenden Reichthum geometrischer Betrachtungen aus einfachen allgemeinen Principien gedrängt und übersichtlich ableitet, ganz besonders aber v. Staudt („Geometrie der Lage").

Wer ausführlichere Belehrung über die Geschichte der Mathematik sucht, findet dieselbe in folgenden Werken: Montucla, Histoire des Mathematiques. 4 Vol. Paris 1799—1802. Kästner, Geschichte der Mathematik seit der Wiederherstellung der Wissenschaften bis ans Ende des 18. Jahrh. 4 Bände. Göttingen 1796. Bossut, Versuch einer allgemeinen Geschichte der Mathematik. Deutsch von Reimer. 2 Theile. Hamburg 1804. Chasles, Geschichte der Geometrie, hauptsächlich mit Bezug auf die neueren Methoden. Deutsch von Sohnike, Halle 1839. Arneth, Geschichte der reinen Mathematik. Stuttgart 1852.

Pädagogische Bedeutung der Mathematik. Wenn auch der wissenschaftliche Werth wie die praktische Bedeutsamkeit der Mathematik nicht leicht von irgend jemanden in Zweifel gezogen werden mögen, so hat man ihr doch nicht selten überhaupt den Anspruch streitig gemacht, ihren gebührenden Antheil am Bildungsgeschäft der Jugend zu nehmen oder ihr doch nur ein höchst geringes Maß solchen Antheils einräumen wollen. Es sind ernstliche Bedenken geltend gemacht, ob die strenge Abstraction mathematischer Betrachtungsweise, nur geeignet den Verstand zu beschäftigen, dem jugendlichen Geiste angemessen und heilsam sei; man könne allenfalls ihre ersten Elemente, vornehmlich aus praktischen Rücksichten, gestatten, aber nicht die eigentliche Wissenschaft als humanes Bildungsmittel. Hören wir zunächst, wie ein süddeutscher Schulmann sich im entgegengesetzten Sinne über die vorliegende Frage äußert.

In seiner Schrift „Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit" spricht sich F. W. Klumpp über die Berechtigung der Mathematik in Beziehung zu jenen Lehranstalten in folgender Weise aus. „Die Wichtigkeit des mathematischen Studiums für gelehrte Anstalten, welche ihre Schüler nicht für den Beruf, sondern für die Wissenschaft bilden, liegt zunächst in seiner formellen Bedeutung. Allerdings ist zuzugestehen, daß die Mathematik nur einseitig bilde. Ihr Gegenstand ist Form und Größe; sie bleibt also gleichsam nur an der Oberfläche der Dinge hängen, ohne das Wesen und die inneren, wichtigeren Beziehungen, namentlich ihr Verhältnis zu Gefühl und Willen zu berühren und damit die höheren Seelenkräfte in Bewegung zu setzen. Ebenso aber bleibt auf der andern Seite das Gedächtnis und die Einbildungskraft größtentheils unbeschäftigt, so daß ihr, streng genommen, nur der Verstand übrig bleibt, und auch dieser wiederum nur in einer bestimmten Richtung gebildet und geschärft wird. Allein die wenn auch einseitige Anregung und Ausbildung des Geistes, welche die Mathematik erzeugt, ist so wichtig, sie besitzt gewisse, ihr so ganz eigenthümliche Vorzüge, daß sie unter den Lehrgegenständen einer wohlorganisirten Schule unentbehrlich erscheint. Eben darin nämlich, daß sie des Gedächtnisses beinahe gar nicht bedarf, besteht ein Vorzug der Wissenschaft. Der Unterricht nimmt sogleich die volle Verstandesthätigkeit des Schülers in Anspruch, und diese Nöthigung zum Denken ist sein erstes Verdienst. Die Thätigkeit des Geistes aber wird überdies noch durch inneres Interesse angeregt. Jeder Schritt vorwärts erscheint als neue Aufgabe, und dieses fortwährende Suchen und Combiniren, dieses Durcharbeiten zur Wahrheit, das regelmäßige Fortschreiten in der Wissenschaft und das angenehme Bewußtsein der mit Sicherheit wachsenden Kenntnisse — alles dieses hat nothwendig einen ganz eigenthümlichen Reiz, und fesselt mit einer Kraft, die jeder Freund der Mathematik an sich selbst schon beobachtet hat.

Eben dieses sichere Fortschreiten beruht auf dem ihr vorzugsweise eigenen methodischen Denken, welches sie als Unterrichtsgegenstand ganz besonders empfiehlt und immer durch die klarste Einsicht, durch die vollkommenste Evidenz belohnt wird, die in wenig andern Gegenständen des Wissens möglich ist. Rechnen wir zu diesen Vorzügen des mathematischen Studiums noch den Umstand, daß die Mathematik im strengsten Sinne ein System, d. h. eine in bestimmter gesetzmäßiger Folge unter sich zusammenhängende und in sich begründete Reihe von Wahrheiten, ein geschlossenes Ganze bildet, so kann es der Beobachtung nicht entgehen, daß sie als Bildungsmittel auf die Richtung und Entwicklung des jugendlichen Denkvermögens höchst wohlthätig einwirken muß. Es ist nicht anders möglich, als daß diese Nöthigung zum Denken, und zwar zum methodischen Denken, diese Evidenz der Wahrheit und die Sicherheit des Besitzes, diese bewußte Anschauung einer wissenschaftlichen Anordnung, und dabei endlich die Anregung des inneren Interesses auf die ganze Form des Denkens, auf Streben und Forschen nach Wahrheit, und zwar auf klare bewußte Einsicht, auf gründliches, selbstthätiges Prüfen des Gegebenen, überhaupt auf Bildung eines wissenschaftlichen Sinnes einen ausgezeichneten Einfluß hat; einen Einfluß, der um so fruchtbarer sein wird, je mehr die mögliche Einseitigkeit und Schroffheit durch andere Bildungsmittel ausgeglichen und dadurch eine wohlthätige Harmonie in das Denken, Empfinden und Wollen des Jünglings gebracht wird. Ein letzter, entscheidender Grund aber für die Aufnahme der Mathematik in unsere gelehrten Schulen ist, daß die so verschiedene Vertheilung und Entwicklung des jugendlichen Talents es zu einer Forderung der Gerechtigkeit macht, daß auch Gelegenheit zu verschiedenartiger Anregung desselben gegeben werde, damit nicht durch Einseitigkeit des Bildungsganges so manches Talent verkümmere."

Den vorstehenden Aeußerungen mögen die von einem norddeutschen Schulmann ausgesprochenen Ansichten über die Betheiligung der Mathematik am Gymnasialunterricht sich anschließen, aus denen man die wesentliche Uebereinstimmung beider erkennen wird.*)

„Die Bestimmung der Gymnasien, eine dem höheren wissenschaftlichen Studium entsprechende allseitige Bildung der Geisteskräfte ihrer Zöglinge zu erstreben, weist nicht allein der Mathematik unter den Hauptgegenständen ihres Unterrichts eine Stelle an, sondern bezeichnet ebenso entschieden ihr Eingreifen in Hinsicht auf Umfang und Methode. Die Mitwirkung der Mathematik zur Erreichung jenes allgemeinen Zwecks ist ihrer Eigenthümlichkeit gemäß in formeller Beziehung auf Bestimmtheit, Klarheit und scharfe Entwicklung des Denkens, in materieller dagegen auf den Gewinn positiver Kenntnisse zur Begründung anderweitiger Einsichten gerichtet. Der mathematische Unterricht soll nicht allein als Gymnastik des Geistes sich dem reinen Sprachunterricht gegenüberstellen, sondern den Zögling auch fähig und geschickt machen, die gefundenen Wahrheiten zu einer wissenschaftlichen Naturanschauung und zur Erkenntnis der Naturgesetze zu benützen, sie aber auch auf Bestimmung quantitativer Verhältnisse im praktischen Leben anzuwenden. Diese Zwecke müßen auf das bestimmteste hervorgehoben und nach ihrem verschiedenen Gewichte gewürdigt werden, wenn der durch sie bedingte Plan des mathematischen Unterrichts eine sichere Grundlage gewinnen soll.

Faßt man zunächst ausschließlich dessen formelle Seite ins Auge, so nöthigt die Zerspaltung der Wissenschaft in die wesentlich verschiedenen Richtungen der Arithmetik und Geometrie sogleich zur Unterscheidung des besondern Verhältnisses, in dem diese ihre beiden Zweige zur Bestimmung des Ganzen stehen. Die Arithmetik, vermöge sinnreicher Bezeichnungs- und Verfahrungsarten aus den einfachsten Grundbegriffen eine große Mannigfaltigkeit von Resultaten entwickelnd, die der Quelle unmittelbarer Einsicht häufig nur zu fern liegen, wird als Bildungsmittel von der Geometrie dadurch über-

*) S. Entwurf eines methodischen Lehrplans für den Unterricht in der Mathematik auf Gymnasien, als Beigabe zu den Verhandlungen der westfälischen Directorenconferenz v. J. 1834.

wogen, daß der Schüler sich hier auf dem Gebiete reiner Anschauung befindet, indem er die räumlichen Beziehungen, welche ihm an der gezeichneten Figur sichtbar entgegen treten, auf die allgemeine Vorstellung derselben leicht übertragen lernt, somit das Object der Betrachtung unmittelbar im Bewußtsein hat und in jedem besonderen Falle das Zusammengesetzte mit klarer Einsicht in den Zusammenhang auf seine Elemente zurückzuführen veranlaßt wird. Mit der hieraus entspringenden mathematischen Gewißheit, der reinsten Befriedigung des wissenschaftlichen Strebens, verbindet sich als schätzbare Zugabe die Gewöhnung an schnelle und bestimmte Auffassung räumlicher Verhältnisse in Werken der Natur und der Kunst, die als Grundlage mannigfacher geistiger Entwicklung angesehen werden darf. Es rechtfertigt sich daher bei näherer Betrachtung vollkommen die in neuerer Zeit von einsichtsvollen Mathematikern wiederholt ausgesprochene Behauptung, daß die Geometrie als Hauptgegenstand des mathematischen Gymnasialunterrichts zu betrachten und die Bestimmung dieser Wissenschaft für die Schule vorzugsweise zu erreichen geeignet sei. Es darf dabei zugleich bemerkt werden, daß namentlich die Beschäftigung mit der Geometrie der Flüchtigkeit der Zöglinge entgegenzuarbeiten und Ausdauer in ihre Thätigkeit zu bringen vermag. Besonders günstig zeigt sich ihr Einfluß bei der häuslichen Bearbeitung geometrischer Aufgaben, die in Hinsicht eigenthümlicher Wirksamkeit nicht leicht durch eine Beschäftigung anderer Art zu ersetzen sein möchten. Denn es wird der Lösung solcher Aufgaben ein besonderer Reiz durch vorkommende Schwierigkeiten ertheilt, deren Besiegung die Erfindungsgabe der Schüler zu heiterm Wetteifer antreibt und ihr Streben zur Beharrlichkeit leitet. Gewöhnung an Ordnung der Gedanken und ihres schriftlichen Ausdrucks darf man im allgemeinen zum Erfolge des mathematischen Unterrichts rechnen, da die Zergliederung und Zurückführung verwickelter Betrachtungen auf einfachere, wozu Lehrstoff und Aufgaben der Arithmetik wie der Geometrie gleiche Veranlassung darbieten, unaufhörlich zu strengster Beobachtung logischer Ordnung nöthigt."

Vom pädagogischen Standpuncte aus gewinnt der mathematische Unterricht gerade durch seinen Gegensatz zum sprachlichen und als Ergänzung desselben eine vorzügliche Bedeutung, wie dies Bernhardi in seinem berühmten Programm „Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung" (s. dessen Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen, S. 215) so vortrefflich ausführt. Derselbe Gedanke bildet den Kernpunct in Drobisch rühmlich bekannter Schrift „Philologie und Mathematik," worin er die Nothwendigkeit nachweist, beide neben einander als Grundlagen des gelehrten Unterrichts anzuerkennen. In gleicher Weise spricht sich Waitz in seiner „allgemeinen Pädagogik" aus, woraus nachstehende Aeußerungen in ihrer Vollständigkeit hier eine Stelle finden mögen: „Muß dem Sprachstudium unter allen Bildungsmitteln die größte Vielseitigkeit zugesprochen werden, so ist man versucht, von der Mathematik das Entgegengesetzte zu behaupten, da sich ihr Gebiet nicht über das hinaus erstreckt, was unmittelbar oder mittelbar unter den Begiff der Größe fällt. Näher betrachtet giebt es aber freilich kaum einen Gegenstand des Denkens, auf den Größenvorstellungen nicht in der einen oder andern Weise anwendbar wären. Die Mathematik ist der Form nach die vollendetste Wissenschaft und insofern das Vorbild für alle übrigen. Hierauf beruht ihre Bedeutung für die Aufgabe der intellectuellen Bildung, für das Hineinleben des Schülers in die höheren Interessen; denn mit dem Eindringen in die Mathematik und durch dasselbe entwickelt sich in demselben Maße der Sinn für Wissenschaftlichkeit in engerer und strenger Bedeutung. Indem die Mathematik dazu dient, den Begriff der Wissenschaft in voller Schärfe zu exemplificiren, giebt sie dem intellectuellen Interesse dadurch eine feste Begründung und bezeichnet ihm zugleich vorbildlich die Zielpuncte, nach denen auch auf andern Gebieten des Lebens zu streben ist. Kein anderer Lehrgegenstand vermag dies in gleicher Weise zu leisten; keiner kann deshalb die Mathematik vertreten oder ersetzen; denn selbst die in Rücksicht der methodischen Strenge ihr noch am nächsten verwandten Naturwissenschaften sind nicht allein weit

davon entfernt ein ähnliches Bild consequenter und abgeschlossener Systematik liefern zu können, sondern müßen sich sogar so vielfach mit größerer oder geringerer Wahrscheinlichkeit im Einzelnen begnügen, daß sie eine Vergleichung mit der reinen Mathematik in dieser Rücksicht nicht aushalten. Demnach vertritt diese, trotz der Einseitigkeit der intellectuellen Thätigkeiten, welche durch die Beschränkung ihres Stoffes gegeben ist, ganz vorzugsweise das intellectuelle Interesse; aber es ist diese Vertretung allerdings eine so ausschließliche, daß sich eine ähnliche Brauchbarkeit der Mathematik zur Einführung des Schülers auch in die übrigen höheren Interessen nicht behaupten läßt. Dagegen erweist sie sich als um so fruchtbarer für die formale Entwicklung der Intelligenz und zwar zunächst dadurch, daß sie nur leicht faßliche und vollkommen deutliche Begriffe zur Grundlage ihres Raisonnements macht, die sie zugleich in ungetrübter Reinheit der Abstraction durchgängig festzuhalten verlangt. Die Mathematik besitzt, abgesehen von metaphysischen Schwierigkeiten ihrer Grundvoraussetzungen, von denen auch keine der übrigen Wissenschaften frei ist, eine Bestimmtheit der Begriffe und strenge Gleichmäßigkeit ihrer Bezeichnung, eine Evidenz der Grundsätze, eine Stetigkeit und Stringenz der Beweise, eine Vielseitigkeit der Controlen, wie sie kein anderes Gebiet des Wissens in ähnlicher Weise darbietet. Hierauf beruht der hohe formale Werth des mathematischen Unterrichts: er nöthigt zu vollständiger Bestimmtheit des Denkens im Einzelnen und genauer Unterscheidung des Verwandten, zu sorgfältiger Wahl und gleichmäßigem Festhalten der Bezeichnung des Gedachten, zu bündigem Zusammenhang und vielseitiger Prüfung des Raisonnements. Sehen wir auf die einzelnen logischen Operationen und Methoden, welche die Mathematik zur Anwendung bringt, so wird zunächst die Abstraction von ihr in vorzüglich hohem Grade in Anspruch genommen, nicht allein in dem Sinne, daß sie ein Aufsteigen vom Besondern und Einzelnen zum Allgemeinen verlangt, indem sie z. B. unter einem bestimmten anschaulichen Dreieck ein Dreieck überhaupt oder unter einem Buchstaben eine Zahlengröße überhaupt zu denken fordert, die zu andern in einer gewißen Beziehung stehe, sondern auch in dem Sinne, daß sie die Größen- und Gestaltenvorstellungen isolirt betrachtet wissen will, abgesondert von allen übrigen physikalischen Merkmalen, die in der Natur überall verbunden mit ihnen vorkommen. Ferner übt sie im genauen Erklären und Eintheilen, bei welchem letzteren sie stets nach scharf bestimmten Eintheilungsgründen verfährt und die Vollständigkeit der Glieder durch Unterscheidung der verschiedenen möglichen Fälle genau nachweist. Endlich exemplificirt sie die verschiedenen Formen der Schlüsse und Beweisarten, namentlich den Unterschied der directen und indirecten, und zwar sind ihre Beweise durchgängig von strenger Allgemeingültigkeit und begrifflicher Nothwendigkeit, lassen nicht die Möglichkeit einer Ausnahme übrig, wenn nicht eine Voreiligkeit im Beweise selbst begangen und eine nöthige Beschränkung übersehen wurde, und treten durch die Absurdität der Annahme des Gegentheils ihrer Lehren in Gegensatz zu den aus empirischen Thatsachen abgeleiteten Wahrscheinlichkeitsschlüssen, zur Induction der Naturwissenschaften. Es zeigt sich demnach, daß die Mathematik, weil sie der logischen Strenge nirgends etwas vergiebt, mit noch größerem Rechte als die Grammatik eine angewandte Logik genannt werden darf, sowie umgekehrt die Lehren der letzteren eine vielfache Unterstützung und neue Beleuchtung durch mathematische Betrachtungen erfahren haben." (Vgl. d. treffl. Abhandl. in Herbart WW. XI, 89—102. D. Red.)

Was dem mathematischen Unterricht an Gymnasien aber ganz abgesehen von seiner allgemeinen pädagogischen Bedeutung noch eine besondere Wichtigkeit giebt, ist die Rücksicht auf jene eigenthümlich mathematischen Köpfe, denen nicht selten Talent und Interesse für den sprachlichen Unterricht fehlt oder doch in geringerem Maße verliehen ist. Diese Erfahrung, auf welche oben auch Klumpp verweist und die mit den Namen großer Mathematiker belegt werden kann, zeigt sich dem aufmerksamen Lehrer, wenn auch nur in vereinzelten Fällen, auf so entschiedene Weise, daß er die Forderung der Gerechtigkeit nicht verkennen kann, es müße der höhere Jugendunterricht auch jener

Geistesthätigkeit zur Entwicklung Gelegenheit geben, welche im Gegensatz des historisch-sprachlichen Studiums sich mit eigenthümlicher Vorliebe und Befähigung dem der Mathematik und der Naturwissenschaften zuwendet. Wie manches Talent solcher Art mag bei der einseitigen Richtung der Gymnasien in früheren Zeiten verkannt und verkommen sein, während es in unsern heutigen Schulen sein Recht geltend machen kann und den Weg zu einem Lebensziele gebahnt findet, welches die Natur ihm durch ihre geistige Mitgift angewiesen hat.

Wenn die Mathematik bisher vom humanistischen Standpuncte aus in ihrer pädagogischen Bedeutung zunächst für den Gymnasialunterricht ins Auge gefaßt wurde, so gilt das Gesagte doch nicht minder in Bezug auf sämmtliche allgemeine Bildungsanstalten, an deren Lehrplan sie sich zu betheiligen hat, also namentlich in Beziehung auf die höhere Bürgerschule oder Realschule. Aber die Bestimmung dieser Anstalten, ihren Zöglingen eine auf das praktische Leben gerichtete und in sich abgeschlossene Vorbildung zu geben, bedingt ein entschiedeneres Hervortreten der Anwendungen, welche die Lehren der Mathematik in den Verhältnissen des bürgerlichen Lebens, in technischen Beschäftigungen, vor allem aber in den Naturwissenschaften finden. In der That muß der mathematische Unterricht den physikalischen in der Realschule dergestalt durchdringen, daß er nicht allein die Naturgesetze soweit begründet, als dazu die bereits gewonnenen elementaren Kenntnisse der Schüler ausreichen, sondern überhaupt die Eigenthümlichkeit mathematischer Begriffs- und Entwicklungsweise an dem realen Gehalte zum Bewußtsein bringt, den die Wirklichkeit in reicher Fülle darbietet. Eine besonders eingehende Entwicklung dieser Ansicht finden wir in einer Abhandlung Langbeins: „Verlauf und Ziel des mathematischen Unterrichts in der höhern Bürgerschule“ (in Magers pädag. Revue, Bd. 12, S. 89—110), woraus die schließliche Uebersicht des Inhalts mit des Verfassers eigenen Worten hier eine Stelle finden mag.

„Die Mathematik soll nicht um ihrer selbst willen bis ans Ende der Schule Gegenstand ihres Unterrichts sein, sondern sie soll schon in der Schule als das Mittel aufgezeigt und in möglichst ausgedehnter und umfassender Weise benützt werden, mit dem andere Felder zu bestellen sind. Sie hat als Wissenschaft allerdings auch in sich ihren Zweck und Werth. Ja, die h. Bürgerschule hat gerade an ihr die Gelegenheit und darum auch die Pflicht, den Schüler in eine Wissenschaft einzuführen und so dem Bürger den Respect vor der Wissenschaft beizubringen, den er haben muß, wenn er im Stande sein soll, das Leben eines so bedeutsamen Theils seiner Mitbürger — dessen nämlich, der sich der Wissenschaft hingiebt — zu würdigen und zu verstehen.“

„Aber es hat ferner die Mathematik auch einen Zweck und eine Bedeutung außer sich, indem sie es gewesen ist, welche die Physik auf ihre jetzige Höhe gehoben hat. Sie in dieser Weise aufzufassen gehört aber gerade der höheren Bürgerschule an. Das zukünftige Leben ihrer Schüler ist nicht ein Leben in der Wissenschaft und für dieselbe; vielmehr sind sie berufen, die Resultate der Wissenschaft mit dem praktischen Leben zu vermitteln, berufen, über die Natur zu herrschen. Sie müßen daher angeleitet sein, was der einsame Denker in stiller Kammer mühsam erarbeitet hat, auf dem lauten Markte des schaffenden Lebens zu verwerthen; angeleitet, jene Resultate zu verstehen und ihnen das für ihre Zwecke Brauchbare abzulauschen, das dargebotene Werkzeug geschickt und verständig zu benützen. Es darf ihnen nicht unvermittelt gegenüberstehen Theorie und Praxis, die wissenschaftliche Einsicht und die gestaltende That, die in ihrer Allgemeinheit todte, leere Formel und der lebensvolle vorliegende einzelne Fall ihrer Realisirung. Sie müßen das gelernt haben, wie von dem einen zum andern zu kommen sei. Und zwar genügt dazu weder die abstracte Behauptung der Möglichkeit, noch die gelegentliche, vereinzelte Anleitung, jene Brücke zu suchen und zu überschreiten. Vielmehr muß die Schule es als ihre letzte und höchste Aufgabe nach dieser Seite hin aufstellen, was durch das ganze folgende Leben die Aufgabe ihrer Schüler ist und der

Prüfstein ihrer Tüchtigkeit; sie darf dem nicht nur hin und wieder einen Blick schenken, worauf späterhin das Auge des Schülers sich dauernd richten soll: dem nämlich, wie das Wissen als solches zum Können werde."

„Nun hat die Mathematik in sich selber ein Feld des Könnens vermöge eines Wissens: die mathematischen Aufgaben. Aber auch diese dürfen nicht der Prüfstein sein für die Bildung, welche dem Schüler die Schule in das Leben mitgiebt. Freilich kann die Frage, welche mathematische Aufgaben doch ein gebildeter Mensch müße lösen können, eben so gut in Bezug auf alles andere vereinzelte Wissen gestellt werden. Die Bildung haftet eben nicht an einem einzelnen Dinge, sondern entspringt aus der harmonischen Durchdringung der vielen einzelnen. Allerdings giebt auch die Mathematik eine Bildung, aber eine unbefriedigende, um so unbefriedigender, je weiter sie als rein mathematische gesteigert wird. Denn sie ist so eine rein formale; es fehlt ihr das Gegengewicht eines soliden realen Inhalts, woran sie sich zu bethätigen hat. Dieses aber können mathematische Aufgaben, wenn sie es auch einmal sind, nicht bis zu Ende bleiben. Sie sind eben nicht an sich ein Reales, sondern sie sind es nur für den anderweitigen synthetischen Unterricht. Ein außer der Mathematik liegendes Reales ist es, was der formal dafür gebildete Geist begehrt; es ist dies die Natur, insofern sich in ihr die Gesetze mathematischer Größen vollziehen. Hebt sich aber die Mathematik in der Schule soweit auf, daß sie für die Physik und in der Physik weiter arbeitet, dann kann der höchste Zweck des Unterrichts der höheren Bürgerschule erreicht werden, der nämlich: daß sie den Schüler befähige, einen gegebenen realen Inhalt mit der formalen Kraft geistig zu durchdringen. Der Prüfstein der mathematischen Bildung des abgehenden Schülers wird somit nicht diese oder jene mathematische Aufgabe sein, sondern man wird ihn fragen, welche physikalischen Erscheinungen und Gesetze kannst du mit deinem mathematischen Wissen und Können erklären, ableiten und durchschauen?"

In seiner gehaltvollen Schrift „Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule" erklärt sich Scheibert mit diesen Ansichten über Zweck und Bedeutung der Mathematik für solche Schulen völlig einverstanden und spricht (S. 134) seine Forderungen noch schärfer dahin aus, daß mit Verzichtleistung auf jede wissenschaftliche Vollständigkeit und die Behandlung rein mathematischer Aufgaben das Augenmerk des Unterrichts darauf gerichtet sein müße, die Schüler in ihren mathematischen Kenntnissen den Schlüssel für Erschließung der Natur finden zu lassen. „Hiermit — sagt er — ist denn auch ausgesprochen, daß die höhere Bürgerschule in ihrem höchsten Unterrichtsstadium keinen reinen, für sich bestehenden mathematischen Unterricht mehr haben kann, so wenig wie sie da noch einen rein grammatischen aufweisen darf. Das verbietet die geforderte abgeschlossene Bildung. Die Mathematik kann nur eine angewandte sein auf der letzten Bildungsstufe, und eine je reichere Anwendung sie finden kann, desto vollendeter erfüllt sie ihre Aufgabe im Sinne der höheren Bürgerschule. Je freier und geschickter diese Anwendung ein Schüler vollbringt, desto höher ist er für seinen künftigen Beruf nach dieser Seite hin gebildet. Die Einwendungen von Unmöglichkeit und Unausführbarkeit, wenn sie gültig wären, würden das Zeugnis geben, daß eine höhere Bürgerschule ihre wesentliche Aufgabe in der Mathematik mindestens nicht erfüllen könne."

So berechtigt nun aber auch die Forderung erscheint, daß der mathematische Unterricht einer Realschule auf ihrer oberen Stufe mit dem physikalischen in eine innige Verbindung gesetzt werde, wird man sich doch damit innerhalb gewisser Grenzen halten müßen. Denn der Umfang der s. g. angewandten Mathematik ist so groß, daß eine ausführliche Beschäftigung mit ihr nicht einer Schule, welche allgemeine Bildung geben soll, sondern vielmehr einer Fachschule zuzuweisen ist, wo man allein der Statik und Mechanik einen vollen Jahrescursus zu widmen pflegt. Der geschickte Lehrer der Realschule wird aber aus dem reichen Stoff der Anwendungen immerhin einen genügenden Vorrath von Betrachtungen und Aufgaben hervorzuheben wissen, zu deren Bewältigung

die von seinen Schülern gewonnenen mathematischen Kenntnisse ausreichen, und die dann den großen Vortheil gewähren, bei diesen ein ersehntes Interesse für Physik und Mathematik zugleich zu wecken. Einer solchen praktischen Richtung des mathematischen Unterrichts redet auch Nagel das Wort (die Idee der Realschule S. 237) und macht dabei mit Recht auf den Werth der beschreibenden Geometrie aufmerksam, die wohl allgemein in den Unterricht der höhern Bürgerschule gezogen zu werden verdiente.

Wenn die Bedeutung der Mathematik als Unterrichtsmittel bisher in Beziehung auf höhere Lehranstalten (Gymnasium und Realschule) hervorgehoben ist, so bleibt uns dieselbe noch in Hinsicht auf niedere Schulen zu betrachten übrig. Ihre Wichtigkeit nach der arithmetischen Seite ist so selbstverständlich und durch allgemeine Aufnahme eines umfassenden Unterrichts im Rechnen anerkannt, daß hier nur kurz auf den betr. Artikel der Encykl. hingewiesen zu werden braucht. Zweifelhafter erscheint dagegen der Anspruch der Geometrie auf die Betheiligung am Unterricht niederer Schulen. In der Volksschule wird er nicht über die einfachsten Vorstellungen geometrischer Figuren und Körper hinausgehen dürfen, deren Inhaltsbestimmung für praktische Zwecke in Frage kommen und an Beispielen hinreichend veranschaulicht werden kann. In Anstalten, die sich über den Standpunct der gewöhnlichen Volksschule erheben, empfiehlt sich eine populäre Behandlung der Geometrie (s. Encykl. I, S. 402), womit Uebungen in mannigfachen Constructionen geometrischer Figuren zu verbinden sind (s. S. 393 a. a. O.). Die pädagogische Bedeutung des Unterrichts ist hier die doppelte: klare und bestimmte räumliche Vorstellungen in den Schülern zu wecken und dieselben zugleich zum Entwurf correcter Zeichnungen zu befähigen, wie solche im späteren gewerblichen Leben häufig eine praktische Anwendung finden. Zum Theil gilt das Gesagte ebenfalls von jenen Elementarschulen, die für einen höhern Unterricht vorbilden sollen, dem die schon gewonnene Bekanntschaft mit geometrischer Formenlehre und geometrischem Zeichnen sehr willkommen sein muß.

Ob ein, wenn auch immerhin nur beschränkter, Unterricht in populärer Geometrie auch für Mädchenschulen zu empfehlen sei, ist eine noch wenig gewürdigte Frage. Von den meisten Seiten wird die Antwort verneinend lauten, obgleich sich für ihre Bejahung die triftigsten Gründe anführen lassen, da klare Vorstellungen von Raumverhältnissen, wie sie doch zum richtigen Verständnis so mancher Einzelheiten in Geographie und Naturlehre nöthig sind, nur durch Hülfe der Anschauung und Besprechung geometrischer Constructionen gewonnen werden können. Daß Mädchen für einen derartigen populär gehaltenen Unterricht nicht befähigt sein sollten, darf man gewiß ein unbegründetes Vorurtheil nennen; ob er ihr Interesse erregen werde, wird allerdings ganz auf die Art seiner Behandlung ankommen. Begreiflich kommen hier übrigens nur solche Mädchenschulen in Frage, deren umfassender Lehrplan einerseits die für solchen Unterricht erforderliche Zeit gestatten, und andererseits sich einen reellen Nutzen von demselben zu versprechen haben würde.

Umfang des mathematischen Unterrichts. In welchem Maße die Mathematik sich am Jugendunterricht zu betheiligen habe, wird sich immer nur unter bestimmten Voraussetzungen und gegebenen Bedingungen beurtheilen lassen, da jenes Maß von der Art und Bestimmung der Schule, von dem Lebensalter und dem geistigen Standpuncte der Schüler abhängig erscheint. Faßt man überdies die allmähligen Wandlungen ins Auge, die der Jugendunterricht im Laufe der Zeiten erfährt, so ist es nicht minder der Standpunct der Wissenschaft an sich, als ihre zeitige Geltung und Verbreitung, wodurch der Umfang ihres Eingreifens entschieden wird. So darf man sich nicht wundern, wenn heutzutage der mathematische Cursus in der Oberclasse einer Realschule mehr bietet, als der Lectionskatalog mancher Universität vor hundert Jahren, und wenn in der Quarta eines Gymnasiums Sätze der Geometrie zur Besprechung kommen, die noch im Anfang unsers Jahrhunderts vielleicht für Prima aufgespart wurden. Es würde unstreitig von Interesse sein, die Entwicklung des mathematischen Schulunterrichts auf

verschiedenen Puncten verfolgen zu können; doch sucht man vergeblich nach Quellen, aus denen auch nur mit einiger Sicherheit etwas bestimmteres über seine Beschaffenheit zu entnehmen wäre; wo man Spuren davon findet, läßt sich nichts daraus erkennen, als seine Dürftigkeit. Will man auf die Zeiten des Mittelalters zurückgehen, so geben uns allerdings einzelne schriftliche Denkmäler Nachricht von dem damaligen Stande mathematischer Studien, wie z. B. der Dom zu Hildesheim unter seinen Schätzen ein mathematisches Compendium (nach Boëthius) aufzuweisen hat, welches der heilige Bernwardus dem Unterrichte seines kaiserlichen Schülers, Ottos III., zu Grunde gelegt haben soll. Aber eine nähere Durchmusterung jener literarischen Denkmäler früherer Jahrhunderte würde doch immerhin nur ein historisch-wissenschaftliches und kein pädagogisches Interesse darbieten. Zur Beurtheilung dessen, was in den alten Klosterschulen der Benedictiner (zu St. Gallen, Reichenau, Fulda, Hersfeld, Hirsau, Mainz, Trier, Paderborn, Corvey, Hildesheim u. s. w.) von Mathematik gelehrt worden, geben sie keinen Anhalt; denn das s. g. Quadrivium, welches Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie umfassen sollte, hat sich unstreitig nur auf die allerdürftigsten Elemente beschränkt. Die in älteren mathematischen Manuscripten erhaltenen Compendien dürfen aber nicht als Ausdruck des Lehrstoffs jener Schulen betrachtet werden. Man erkennt daraus nur, wie weit die Kenntnisse der Einzelnen reichten, die mit Mathematik sich beschäftigten, und diese Beschäftigung blieb wie in Klöstern so auch später auf Universitäten vorherrschend Privatstudium unter Anleitung eines kundigen Lehrers. Seit die Elemente Euklids im Abendlande bekannt geworden, beschränkte man sich wohl meistens auf das erste Buch derselben; das mathematische Interesse wandte sich vorzugsweise der Astronomie zu, zumal seit man den Almagest des Ptolemäus kennen gelernt, scheint sich aber mit den allgemeinsten Vorstellungen begnügt zu haben, für welche hauptsächlich das Büchlein de Sphaera von Sacrobosco als Hülfsmittel benützt wurde. Diese Bevorzugung astronomischer Lehren auf Kosten der mathematischen Elemente zeigen namentlich die Schulordnungen aus dem 16. Jahrhundert, soweit uns solche noch bekannt sind. So schreibt eine für die Fürstenschulen in Kursachsen gegebene Verordnung vom 1. Januar 1580 für Secunda „Arithmetica" und für Prima „etliche Quaestiones de Sphaera et primis rudimentis Astronomiae vor, während von Geometrie nicht die Rede ist. In den vom Herzog Christoph von Württemberg im J. 1556 aus dem Vermögen der aufgehobenen Klöster gestifteten Klosterschulen finden wir ebenfalls nur „Arithmetica" und „Lectio sphaerica" als mathematischen Unterricht. Etwa in denselben Grenzen scheinen sich die damaligen Jesuitenschulen gehalten zu haben, obgleich sie unter ihren Lehrern einen Professor der Mathematik zählten; denn indem ihre Schulordnung diesen anweist, über Euklids Elemente zu lesen, fügt sie hinzu: Aliquid Geographiae vel Sphaerae vel eorum, quae libenter audiri solent, adjungat. Auch der berühmte Straßburger Pädagog, Johannes Sturm, der lange Jahre hindurch einen mathematischen Unterricht in seinem Gymnasium ganz unberücksichtigt laßt, erwähnt später im Lehrplan vom J. 1578, daß Arithmetik in Secunda, einige Sätze aus dem ersten Buche Euklids und Elemente der Astronomie in Prima gelehrt werden. „Alles zusammengenommen — sagt K. v. Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik, der wir hauptsächlich diese historischen Notizen entnehmen — ergiebt sich eine große Hintansetzung des mathematischen Unterrichts. Wer in Secunda etwa die Anfänge der Arithmetik, in Prima nur einige Sätze des Euklid erlernt hat, wie kann der auch nur die ersten Elemente der Astronomie in derselben Prima begreifen? Dem von Sturm mitgetheilten astronomischen Examen nach zu urtheilen, scheint sich auch dies Astronomische fast nur auf Vorzeigen und Erklären einer Armillarsphäre beschränkt zu haben, wobei der Lehrer im Jahre 1578 noch keine Notiz von dem im J. 1543 erschienenen System des Copernicus nahm, sondern die Jahresbewegung der Sonne lehrte."

Eine eigentliche Beschäftigung mit Mathematik vermittelst der Beihülfe durch öffent-

lichen Unterricht war im 16. und 17. Jahrhundert fast ausschließlich den Universitäten vorbehalten, wo indessen selbst die vorzüglichsten Lehrer nur wenige Zuhörer hatten. „Melanchthon schreibt an Herzog Albrecht von Preußen: Höchst wenige legen sich auf Mathematik und noch wenigere sind unter den Mächtigen, welche diese Studien befördern. Gegen Spalatin äußert er: es thue noth, zwei Mathematiker in Wittenberg anzustellen, damit die außerordentlich nöthige, jetzt aber vernachlässigte Mathematik in Achtung komme. Den besten Beweis, wie schlecht es um die Mathematik aussah, giebt die Einladungsrede eines Wittenberger Docenten der Mathematik. Er lobt die Arithmetik und bittet die Studirenden, sich nicht durch die Schwierigkeit dieser Disciplin zurückschrecken zu lassen. Die ersten Elemente seien leicht, die Lehre von der Multiplication und Division verlange etwas mehr Fleiß, doch könne sie von Aufmerksamen ohne Mühe begriffen werden." (K. v. Raumer a. a. O. I. S. 319.) Man erkennt daraus zur Genüge, wie sehr die mathematischen Studien auf Universitäten nicht minder wie in den Gelehrtenschulen jener Zeit vernachlässigt wurden, ungeachtet der dringenden Empfehlungen eines Luther, Melanchthon und Erasmus. Auch noch im Laufe des 17. Jahrhunderts zeigt sich darin kaum ein merklicher Fortschritt, obgleich Comenius in seinem Lehrplan Arithmetik, Geometrie und Astronomie der „lateinischen Schule" (dem Gymnasium) zutheilt, wenn auch freilich in höchst ungeschickter Weise, und Joh. Chr. Sturm in der Vorrede zu seiner Mathesis juvenilis (v. J. 1699) den mathematischen Unterricht für alle Gymnasialclassen fordert. Auffallend muß es erscheinen, demselben zu jener Zeit fast überall eine so späte Stelle im Unterricht angewiesen zu sehen, während doch in der Regel Physik und Astronomie unter den Lehrgegenständen erwähnt werden. Es entspricht dies aber ganz der Aeußerung des berühmten Baco von Verulam, der in seinem Novum Organon die Mathematik im System der Naturwissenschaften als Anhang derselben aufführt (Mathematica philosophiam naturalem terminare, non generare aut procreare debet), womit Locke in seinen Thoughts concerning education (1693) insofern übereinstimmt, als er erst auf die Geographie die Anfänge des Rechnens, auf die Astronomie die Geometrie nach Euklid folgen läßt.

Daß während des ganzen 17. Jahrhunderts der math. Unterricht in deutschen Gelehrtenschulen auf einer sehr niedern Stufe geblieben sein müße, läßt sich schon zur Genüge aus dem damaligen Betriebe der Wissenschaft schließen, wovon die speciellen Mittheilungen in Kästners Geschichte der Mathematik eine ausreichende Vorstellung geben können. Aber selbst noch durch das 18. Jahrhundert zieht sich großentheils jene Dürftigkeit des mathematischen Schulunterrichts, wenn auch allmählig neben der Geometrie noch die Trigonometrie eine Stelle findet, wie dies z. B. in den Schulnachrichten des Pädagogiums zu Clausthal und der Klosterschule zu Ilfeld geschieht. Ja, die Schulordnung für die churfürstlich braunschw. lüneb. Lande vom J. 1737 empfiehlt ausdrücklich neben der Arithmetik ihrer bildenden Kraft wegen die Geometrie, und Joh. Matthias Geßner verlangt von den Mitgliedern seines zur selben Zeit gegründeten philologischen Seminars „das Hören eines Cursus mathematicus, in welchem zum wenigsten Rechnen und Meßkunst, allgemeine Astronomie und Mechanik tractirt werde." Die Rücksicht auf praktische Anwendung der Mathematik scheint übrigens zu jener Zeit bei weitem mehr, als die Anerkennung ihrer pädagogischen Bedeutung, das Motiv zu ihrer Aufnahme in höhere Lehranstalten gewesen zu sein. So finden wir im Lectionskatalog der Clausthaler Schule v. J. 1749 „Feldmessen mit Kette, Astrolabium, Meßtisch und Boussole, Mechanik und Hydrostatik"; und in dem der Ilfelder Klosterschule v. J. 1768 „Sternkunst und Kriegsbaukunst" ausdrücklich unter den Lehrfächern bezeichnet. Die Beschränkung dieses Unterrichts, der gewöhnlich freiwilliger Betheiligung überlassen blieb, auf zwei wöchentliche Stunden zeigt deutlich genug, wie wenig es mit seinem Gehalt zu bedeuten gehabt, zumal es ihm an einer gründlichen elementaren Vorbereitung fehlte. Dies wird zum Ueberfluß durch einzelne Arbeitshefte der Schüler bestätigt, die sich aus jener Zeit noch hie und da erhalten haben.

Ausreichende Mittheilungen über den mathematischen Schulunterricht, aus denen sich Umfang und Vertheilung desselben mit Sicherheit erkennen lassen, finden wir eigentlich erst seit dem Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts, weil in der That erst etwa seit jenem Zeitpuncte die Mathematik zu allgemeinerer Anerkennung ihrer pädagogischen Bedeutung nicht minder wie ihrer praktischen Wichtigkeit gelangt und in die Reihe der Unterrichtsfächer unserer Schulen eingetreten ist. Doch kann man dies nicht auf das ganze Deutschland beziehen, sondern muß zwischen seinen Gebietstheilen unterscheiden, von denen die einen den andern erst ziemlich spät nachgefolgt sind. Den mächtigsten Anstoß zu erhöhten Forderungen an den mathematischen Unterricht gab nach der unglücklichen Katastrophe vom J. 1806 das in Preußen hervortretende Bestreben, den geistigen Aufschwung in den Gemüthern durch eine tiefer gehende wissenschaftliche Bildung zu fördern, wozu alle höhern Lehranstalten mit gesteigerter Kraft wirken sollten. Die zu solcher Absicht gegebenen Instructionen wiesen auch der Mathematik um so mehr eine wesentliche Betheiligung am Jugendunterrichte zu, als man anerkennen mußte, welche Vortheile Frankreich aus der Pflege dieser Wissenschaft in seinen Schulen erntete. In dem Eifer, die erkannte Lücke auszufüllen, gieng man allerdings eine Zeit lang über die rechten Grenzen hinaus, indem man dem mathematischen Unterricht durch alle Classen 6 wöchentliche Stunden bestimmte und übermäßige Leistungen verlangte. Auf der untersten Stufe (vom 8. bis 11. Jahre) sollte das Zählen im weiteren Sinne des Worts, d. h. nach verschiedenen Systemen geübt und das ganze angewandte Rechnen erlernt sein; dazu die ersten Elemente der Buchstabenrechnung und die geometrischen Anfangsgründe aus den ersten Büchern des Euklides. Auf der mittleren Bildungsstufe (vom 11. bis 14. Jahre) folgte die Lehre von den Gleichungen des ersten und zweiten Grades, die Elementartheorie der Logarithmen, die Geometrie nach den späteren Büchern des Euklides, die ebene Trigonometrie und die analytische Geometrie in ihren Anfängen. Auf der obersten Stufe endlich (vom 14. bis 19. Jahre) umfaßte der Unterricht die Theorie der Gleichungen überhaupt, die der Reihen, die unbestimmte Analytik, die Wahrscheinlichkeitslehre und die angewandte Mathematik, namentlich die Mechanik. Das Uebermaß der Forderungen eines solchen Lehrplans mußte sehr bald zu einer wesentlichen Beschränkung desselben führen, die sich aus der Natur der Umstände von selbst ergab. Die Zeit des Unterrichts wurde auf 4 wöchentliche Stunden durch alle Classen bestimmt, und die Vertheilung desselben giebt sich aus nachstehendem Lehrplan des Gymnasiums zu Stralsund vom J. 1827 zu erkennen, welchen Neigebaur in seiner bekannten Sammlung S. 86 mittheilt. „Die untere Stufe füllt das gemeine Rechnen aus, und zwar in Sexta die vier Species in ganzen Zahlen, unbenannten und benannten, in Quinta die vier Species in Brüchen mit Ausschluß der Decimalbrüche, und als Anwendung die leichteren Fälle der einfachen Proportionsrechnung (Regel de Tri). Stete Uebung bis zur mechanischen Fertigkeit und Sicherheit ist hier Hauptsache, daher die Kurse halbjährig sind. In Quarta fängt der streng wissenschaftliche Unterricht an, und zwar in einem halbjährigen Lehrgange: a) aus der allgemeinen Arithmetik Begründung der Elemente; die 4 Spezies in Buchstaben; Primzahlen; Decimalbrüche; b) aus der Geometrie gerade Linie, Winkel und Parallelen, Congruenz der Dreiecke. In Tertia in einem einjährigen Cursus a) aus der allgemeinen Arithmetik: Entgegengesetzte Größen, Polynome, Potenzen, Zahlensysteme, Quadrat- und Kubikwurzeln, Proportionslehre. b) Aus der Geometrie: Congruenz der Vielecke, Gleichheit der Figuren, Kreislehre, Messung der Figuren. In Secunda in einem einjährigen Cursus a) aus der allgemeinen Arithmetik: Gleichungen des 1. und 2. Grades; Reihen durch Division; Perioden der Decimalbrüche; Progressionen; Logarithmen; irrationale und imaginäre Formen. b) Aus der Geometrie: Ebene Trigonometrie, Stereometrie. Hierauf folgt in Prima ein zweijähriger Cursus, und zwar im ersten Jahre a) Combinationslehre; binomischer Lehrsatz; kubische und höhere Gleichungen. b) Sphärische Trigonometrie; Projectionslehre. Im zweiten Jahr a) Combinationslehre; binomi-

scher Lehrsatz; Functionenlehre. b) Sphärische Trigonometrie; Curven der zweiten Ordnung.

Ein solcher Lehrplan des mathematischen Unterrichts, mit welchem die der meisten preußischen Gymnasien in jener Zeit wesentlich übereinstimmen, hat später allerdings Modificationen erfahren, ist aber für die höheren Unterrichtsanstalten im übrigen Deutschland, namentlich in seinen nördlichen und westlichen Gebietstheilen von nicht geringem Einfluß gewesen. Denn allmählig sehen wir in Sachsen, Hannover, Oldenburg, Hessen, Baden u. s. f. die Mathematik eine entschiedenere Betheiligung am Gymnasialunterricht gewinnen und durch besondere Fachlehrer vertreten, während man früherhin die ganz untergeordneten mathematischen Lectionen jüngern Lehrern als Last aufbürdete oder allenfalls dem Schreiblehrer als Nebenfach auftrug. Die außerordentlichen Fortschritte der Technik, welche von der jüngeren Generation ein größeres Maß mathematischer Kenntnisse gebieterisch verlangten, trugen vielleicht mehr noch als pädagogische Erwägungen dazu bei, daß diesen die gebührende Rücksicht endlich auch da gegönnt wurde, wo man sich zeither ziemlich gleichgültig gegen sie bewiesen hatte. Da aber die Anforderungen der technischen Studien mit denen der classischen Bildung sich nicht ganz vereinigen ließen, trat einerseits ein Widerspruch der Vertreter jener Bildung gegen die Ansprüche der Mathematiker und andernseits das Streben hervor, abgesonderte Lehranstalten (Real- oder höhere Bürgerschulen) zu gründen, um diesen speciell das Geschäft der Vorbildung für technische Berufsschulen zu überweisen. Es ist begreiflich, daß seit der wirklich erfolgten Scheidung der höheren Bildungsanstalten die Gymnasien großentheils einen einfacheren Lehrplan für den mathematischen Unterricht angenommen und demgemäß auch die frühere Zahl der Lectionen vermindert haben. So sehr man aber auch die Berechtigung des Princips anzuerkennen hat, daß eine Ueberschreitung der angemessenen Grenzen desselben nicht der Aufgabe der Gymnasialbildung hinderlich werden dürfe, muß man es doch beklagen, wenn Vorurtheil oder Unkenntnis des Gegenstandes hin und wieder zu Anfeindungen und Beschränkungen geführt, die dem Sachkundigen geradezu als unbegreiflich erscheinen müßen. Dahin gehört z. B. eine im Jahr 1843 vom kurhessischen Ministerium erlassene Verfügung, worin die Aufnahme der quadratischen Gleichungen untersagt, die Vermeidung der Abstraction geboten und den Lehrern empfohlen wird, „nicht so sehr das Wissen als das Können auf dem Gebiete der Mathematik zu erzielen.“ Unter den Angriffen, welche der Lehrplan des mathematischen Unterrichts der preußischen Gymnasien in neuerer Zeit von philologischer Seite erfahren und die auf eine wesentliche Beschränkung desselben hinausgehen, sind besonders die Aeußerungen Landfermanns in seiner Abhandlung: „Zur Reform des Lehrplans höherer Schulen“ (in Mützells Zeitschrift für 1855, S. 745) zu beachten, da sie von einem so ausgezeichneten Schulmanne herrühren. Nach ihm „wird die Auswahl bedingt durch die Frage, was der mittleren durchschnittlichen Capacität und Leistungsfähigkeit der Schüler zugemuthet werden dürfe.“ Demgemäß verlangt er, „daß die Schüler die Arithmetik und Algebra, so wie die ebene und körperliche Geometrie (auf welche letztere jedoch unter Umständen verzichtet werden kann) in elementarer Weise durcharbeiten, mit Trigonometrie aber sich nicht befassen.“ Er selbst führt den Widerspruch eines befreundeten Mathematikers mit dessen völlig einleuchtenden Gründen an, verwirft aber dennoch die Trigonometrie, „weil man die geforderte Beschränkung festhalten müße, wenn man dem math. Unterricht ein mäßiges Gebiet abgrenzen wolle“ — eine Logik, wogegen freilich nichts einzuwenden ist, als daß nach ihr dieser Unterricht sich jede beliebige Beschränkung und Unterordnung gefallen lassen müßte. Mit Recht bemerkt Erler (s. Mützells Zeitschrift für 1856, S. 629) gegen Landfermann, daß sein für das Gymnasium aufgestelltes Princip der historischen Bildung die Mathematik im Grunde ausschließe, dagegen die harmonische Entwicklung der geistigen Kräfte, das Princip der Erziehung überhaupt und speciell der Gymnasialbildung wesentlich auch der Grundlage für die Erkenntnis der Natur

bedürfe. Nach Landfermanns Ansicht bleibe die Aufnahme der Mathematik in den Lehrplan der Gymnasien eine principlose, und dies zeige sich denn auch in der Berücksichtigung, die man ihr zutheil werden lasse. Es erscheint allerdings befremdlich, daß Erler sich heutzutage zu einer Rechtfertigung von Grundsätzen veranlaßt sieht, welche von Männern, wie C. F. Bernhardi, Klumpp und Drobisch längst in gründlichster und überzeugendster Weise entwickelt sind, während auf Seiten der Gegner sich viele Stimmen vereinigen, den math. Unterricht anzuklagen und ihn auf die möglichst engsten Grenzen zu beschränken. Das Richtige ist unstreitig die Forderung, daß derselbe nicht über das Maß dessen hinausgehe, was Erkenntnisvermögen und Arbeitskraft der großen Mehrzahl der Schüler auf jeder Stufe zulassen, eine Forderung, die u. a. Heiland (s. Mützells Z. für 1856, S. 85) ausspricht. Aber daraus folgt nicht, daß man (wie Landfermann und Ellendt dies verlangen) so wichtige und zugleich dem Verständnis leicht zugängliche Partien der Wissenschaft vom Unterricht der Gymnasien ausschließe, wie die ebene Trigonometrie, deren einfache Vorstellungen und mathematische Ausdrucksweise man zudem im Unterricht der Physik kaum entbehren kann.

In Preußen ist gegenwärtig der math. Unterricht der Gymnasien (durch Verfügungen vom 24. Oct. 1837 und 7. Jan. 1856) dergestalt geregelt, daß er in Sexta 4, in Quinta, Quarta und Tertia 3, und in Secunda und Prima 4 wöchentliche Stunden umfaßt. Nach Angabe der meisten Schulprogramme vertheilt sich der Lehrstoff in folgender Weise: Cl. VI. und V. Rechnen. Cl. IV. Geometrische Vorübungen und Rechnen. Cl. III. Elemente der Geometrie und der Buchstabenrechnung. Cl. II. Geometrische Aufgaben und ebene Trigonometrie, Potenzen, Wurzelausziehung und Logarithmen, die Gleichungen vom ersten und zweiten Grade. Cl. I. Anwendungen der Trigonometrie; Stereometrie; geometrische Aufgaben; Lehre von den Progressionen nebst Anwendungen; unbestimmte Analytik (nicht durchgängig). Die Maturitätsprüfung verlangt unter den schriftlichen Arbeiten „eine mathematische, deren Gegenstand die Lösung zweier geometrischer und zweier arithmetischer Aufgaben aus den verschiedenen in den Kreis des Schulunterrichts fallenden Theilen der Mathematik oder eine nach bestimmten vorher anzugebenden Rücksichten geordnete Uebersicht und Vergleichung zusammengehöriger Sätze ist.“ Es wird dabei bemerkt, daß zur Lösung der math. Aufgaben nicht sowohl ein besonderes math. Erfindungstalent als eine klare Auffassung der einzelnen Sätze und ihres Zusammenhangs vorausgesetzt werde. Die Beschränkung des math. Unterrichts in den beiden mittleren Gymnasialclassen auf 3 wöchentliche Stunden hat von manchen Seiten gegründeten Tadel erfahren, da er namentlich von der Tertia an 4 Stunden erfordert, wenn auf Erfolg gerechnet werden soll, wie dies u. a. Hincke (s. Mützells Zeitschrift für 1855) mit Recht bemerkt.

Die Lehrpläne der Gymnasien im übrigen Norddeutschland schließen sich hinsichtlich des math. Unterrichts dem in Preußen geltenden ziemlich nahe an. Im Königreich Sachsen räumen mehre Anstalten der Mathematik durch alle vier oberen Classen 4 Stunden ein und nehmen für Prima noch höhere Algebra, combinatorische Analysis und analytische Geometrie auf. In Hannover schreibt die Instruction für die Maturitätsprüfungen vom 15. August 1846 (bestätigt durch die Bekanntmachung vom 31. Juli 1861) folgendes Ziel des Unterrichts vor: „Kenntnis und Rechnungsfertigkeit in den vier Species in ganzen und gebrochenen Zahlen mit Einschluß der Decimalbrüche, so wie in der Proportionsrechnung und ihrer Anwendung auf das gemeine Leben; Bekanntschaft mit den Lehren der Arithmetik bis zu den Logarithmen incl. in ihrem Zusammenhange; Uebung in Behandlung einfacher und quadratischer Gleichungen; Kenntnis der Planimetrie und einige Fertigkeit in Constructionen; endlich Kenntnis der ebenen Trigonometrie.“ Die Programme der einzelnen Anstalten zeigen eine ziemlich verschiedene Vertheilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Classen und theilweise auch Aufnahme der Stereometrie. Das nämliche gilt von den Gymnasien der andern nord-

deutschen Staaten (Mecklenburg, Braunschweig, Oldenburg) so wie von den Gelehrtenschulen der sächsischen Herzogthümer und ihrer Nachbarn.

In den Gymnasien Kurhessens beschränkt sich der geometrische Unterricht in der Quarta auf Erörterung der Vorbegriffe, erstreckt sich in Tertia über die Lehre vom Dreiecke und vom Kreise, geht in Secunda zur Aehnlichkeitslehre und in Prima zur Trigonometrie und Stereometrie über. Die allgemeine Arithmetik beginnt in Tertia mit der Buchstabenrechnung, den Decimalbrüchen und der Lösung einfacher Gleichungen, worauf in Secunda die Wurzelausziehung nebst den quadratischen Gleichungen, sowie die Entwicklung des binomischen Lehrsatzes und in Prima Logarithmen, Kettenbrüche und diophantische Gleichungen folgen. In jeder Classe sind dem Unterricht 4 wöchentliche Stunden bestimmt. Im Großherzogthum Hessen überschreitet der mathematische Lehrplan bei gleicher Stundenzahl bedeutend die hier bezeichneten Grenzen, da noch die Lehre von den Functionen und ihren Verwandlungen, descriptive Geometrie und sphärische Trigonometrie, verwickelte Gleichungen und Kegelschnitte als weiteres Pensum der oberen Classen hinzukommen, eine Ausdehnung des math. Lehrstoffs, die man schwerlich gut heißen kann. (Vgl. Encykl. III, S. 522).

Unter den Gymnasien des südlichen Deutschlands stehen die des Großherzogthums Baden den norddeutschen in ihrer Organisation des Unterrichts am nächsten, da derselbe sich auf 6 Classen vertheilt, von denen die 3 unteren einjährige und die 3 oberen zweijährige Curse haben. Von der Mathematik finden wir diesen 3 oberen Classen Planimetrie, Stereometrie und ebene Trigonometrie (an einzelnen Schulen auch noch die Kegelschnitte), die Buchstabenrechnung, Progressionen, Potenzenlehre und Logarithmen, die Gleichungen vom ersten und zweiten Grade und theilweise auch die Auflösung höherer Gleichungen zugetheilt. (Vgl. Encykl. I, S. 408.) In Württemberg, wo der Lehrplan eines vollständigen Gymnasiums auf 10 Classen berechnet ist, deren 6 untere (für Knaben von 8—14 Jahren) sich nur auf das Rechnen beschränken, während die 4 oberen (für Schüler von 14—18 Jahren) den Unterricht auf 4 Jahrescurse vertheilen, erstreckt sich der geometrische Unterricht bis zur Stereometrie und ebenen Trigonometrie; der arithmetische umfaßt außer der Buchstabenrechnung die Lehre von den Potenzen und Logarithmen, die Renten- und Zinsrechnung, die einfachen und quadratischen und zum Theil auch die unbestimmten Gleichungen. Sehr zweckmäßig wird die Zeit des Unterrichts zum guten Theil auf Repetitionen und auf Uebungen in der geometrischen Analysis verwandt. In Bayern sind die Bestimmungen der Schulordnung von 1854 durch die Novelle vom Jahr 1861 modificirt worden: Algebra und Geometrie werden schon in der Cl. IV. der lateinischen Schule in je 2 wöchentlichen Stunden begonnen, in Cl. I. und II. des Gymnasiums mit der gleichen Stundenzahl fortgeführt, in Cl. II. noch Stereometrie dazu genommen, in Cl. III. Algebra in 2 Stunden, Trigonometrie in 2 Stunden behandelt, in Cl. IV. die Elemente der Statik und Mechanik, und populäre Astronomie in je 2 Stunden.

In Oesterreich, wo die Gymnasien in zwei Abtheilungen, ein Untergymnasium von 4 und ein Obergymnasium von 3 Classen zerfallen, sind nach dem Organisationsentwurfe von 1849 durchgängig jeder Classe 3 wöchentliche Lehrstunden für den math. Unterricht zugetheilt, die mit jedem Semester abwechselnd 2 und 1 Stunde auf die beiden Zweige der Arithmetik und der Geometrie verwenden. Das Pensum des Untergymnasiums umfaßt außer dem Rechnen mit bestimmten Zahlen in seinem ganzen Umfange die Elemente der Buchstabenrechnung und die Auflösung der einfachen Gleichungen, so wie die geometrische Anschauungslehre auf Figuren der Ebene wie des Raumes bezogen. Für das Obergymnasium gilt als Ziel: Kenntnis und Durchübung der elementaren Geometrie und Algebra als streng beweisender Wissenschaften. Der arithmetische Unterricht, der hier von den Zahlensystemen ausgeht, schließt ab mit den quadratischen und den unbestimmten Gleichungen, den Progressionen, der Combinationslehre und dem binomischen Lehrsatze; der geometrische, welcher mit den Elementen der

Planimetrie beginnt, schreitet fort bis zur sphärischen Trigonometrie, den Elementen der analytischen Geometrie und den Kegelschnitten.

Der mathematische Unterricht der Realschulen oder höheren Bürgerschulen erscheint nach den Berichten dieser Anstalten von sehr ungleichem Umfange, da dieselben ihrer Einrichtung nach in solchem Maße von einander verschieden sind, daß der gemeinsame Name geradezu als ein Uebelstand zu betrachten ist, indem er fast unvermeidlich zu irrigen Vorstellungen und Urtheilen Veranlassung giebt. Wenn s. g. Realschulen desselben Staatsgebiets, wie z. B. in Baden (s. Encykl. I, 413) bald 5 oder 6, bald nur 3 oder 4 Classen zählen, so muß das Pensum eines bestimmten Lehrfachs ihnen begreiflich in sehr ungleichem Maße zugetheilt sein und es wird unmöglich, etwas allgemeingültiges über ihr Lehrziel und ihre Leistungen zu sagen. Die völlige Unbestimmtheit des Begriffs, der sich im allgemeinen an den Namen knüpft, legt uns daher die Nöthigung auf, von vorn herein die Realschulen zu classificiren, ehe von dem Unterrichtspensum dieser verschiedenartigen Anstalten die Rede sein kann. Wir unterscheiden daher 1) Höhere und vollständige Realschulen von mindestens 6 Classen für 10- bis 17- oder 18jährige Schüler; 2) Mittlere, unvollständige, die um eine volle Lehrstufe unter jenen stehen; und 3) Niedere Realschulen, in denen das Ziel des Unterrichts mit 14 Jahren erreicht wird und die unter Umständen die untere Abtheilung einer vollständigen Anstalt bilden, wie dies z. B. in Württemberg und in Oesterreich der Fall ist.*)

Im nördlichen Deutschland ist die erste Classe von Realschulen die vorherrschende, und in Preußen wird durch die im J. 1859 erlassene „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen" der Umfang des mathematischen Unterrichts für dieselben durch dessen Endziel in folgenden Worten bestimmt: „Der Abiturient hat den Nachweis zu liefern, daß er auf dem ganzen Gebiet der Mathematik, so weit sie Pensum der oberen Classen ist (Kenntnis der Beweisführungen so wie der Auflösungsmethoden einfacher Aufgaben aus der Algebra, die Lehre von den Potenzen, Proportionen, Gleichungen, Progressionen, der binomische Lehrsatz und die einfachen Reihen, die Logarithmen, die ebene Trigonometrie, Stereometrie, die Elemente der beschreibenden Geometrie, analytische Geometrie, Kegelschnitte; angewandte Mathematik: Statik, Mechanik), sichere, geordnete und wissenschaftlich begründete Kenntnisse besitzt, und daß ihm auch die elementaren Theile der Wissenschaft noch wohl bekannt sind. Eben so muß Fertigkeit in allen im praktischen Leben vorkommenden Rechnungsarten, im Rechnen mit allgemeinen Größen und im Gebrauch der math. Tafeln vorhanden sein." Aehnlichen Anforderungen entsprechen die Lehrplane und Abgangsprüfungen anderer Realschulen im nördlichen und mittlern Deutschland (in Hannover, Oldenburg, Eisenach). Doch ist zu bemerken, daß manche der norddeutschen Anstalten durch Aufnahme der diophantischen Gleichungen und der sphärischen Trigonometrie den math. Unterricht noch weiter ausdehnen, während sie die oben erwähnte beschreibende Geometrie vermissen lassen. Das im Regulativ für die Realschulen im Königreich Sachsen vom Jahr 1860 bezeichnete Lehrziel des math. Unterrichts ist: Rechenfertigkeit in ganzen und gebrochenen Zahlen, Kenntnis und Fertigkeit in algebraischen Rechnungen, in der Behandlung von Gleichungen des ersten und zweiten (allenfalls auch des dritten) Grades, der Potenzirung und Radicirung, so wie im Gebrauch der Logarithmen; Kenntnis der Planimetrie, der Stereometrie und der ebenen Trigonometrie. Diese Forderungen sind mäßiger als die des preußischen Regulativs, da beschreibende und analytische Geometrie, Kegelschnitte und angewandte Mathematik von ihnen ausgeschlossen bleiben. Nichtsdestoweniger gehen die Leistungen sächsischer Realschulen über sie hinaus und möchten thatsächlich denen der andern gleichnamigen Anstalten im nördlichen Deutschland ziemlich gleich stehen.

*) Die seit 1859 in Preußen geltende Unterscheidung von (vollständigen) Realschulen erster und zweiter Ordnung ist hier außer Acht gelassen.

In Kurhessen befolgen die größeren Realschulen in Cassel und Hanau, im Großherzogthum Hessen die sechsclassigen Anstalten zu Darmstadt und Mainz einen ziemlich übereinstimmenden Lehrplan mit den bisher erwähnten Schulen. Dasselbe gilt von den höheren Bürgerschulen (vollständigen Realschulen) Badens zu Heidelberg und Mannheim, während die größere Zahl der gleichnamigen Anstalten in beiden Hessen und in Baden niedere Realschulen sind. In Württemberg zerfallen vollständige Realschulen, wie die in Stuttgart und Ulm, in eine untere Abtheilung von 6 Classen für 8- bis 14jährige Schüler und eine obere für solche von 14 bis 16 Jahren, welche entweder unmittelbar ins gewerbliche Leben oder aber zur polytechnischen Schule übergehen und demgemäß einen abweichenden Lehrplan verfolgen. Die erste Abtheilung (Unter-Realschule) erstreckt ihren math. Unterricht nur über die Anfangsgründe der Arithmetik und Planimetrie, wozu die zweite (Ober-Realschule) die Lehre von den Gleichungen des 1. und 2. Grades, den Progressionen und Logarithmen, die geometrische Analysis, Stereometrie und ebene Trigonometrie fügt, wodurch das Lehrziel der Gesammtanstalt etwa das nämliche wird, wie in den oben erwähnten vollständigen Realschulen, nur daß analytische Geometrie, Kegelschnitte und höhere Gleichungen ausgeschlossen bleiben. — In Bayern, welches seine früheren Realschulen (seit 1833) in technische Anstalten umgewandelt (s. Encykl. I, 459) und späterhin Realgymnasien projectirt hat (a. a. O. S. 486), sieht man der Gründung allgemein bildender Unterrichtsanstalten, wie das übrige Deutschland sie in seinen Real- und höheren Bürgerschulen besitzt, noch entgegen. Oesterreich endlich hat, um eine sichere Grundlage für Bürgerbildung — mehr freilich für gewerbliche als eine allgemein humane Bildung — zu schaffen, Realschulen gegründet, welche in Ober- und Unterrealschulen zerfallen, jede von drei Classen, in denen, auf Kosten der ethischen Bildung, neben den mit Lehrstunden reich ausgestatteten Fächern des Zeichnens, des Modellirens und der Chemie auch die Mathematik eine bedeutende Stelle einnimmt, ohne jedoch, wie es scheint, auf diesem Gebiete die vollständigen Realschulen im übrigen Deutschland, namentlich die in Preußen, zu übertreffen, mit deren Anforderungen an den rein theoretischen mathematischen Unterricht die durch den österreichischen Organisationsentwurf vom J. 1849 ausgesprochenen ziemlich übereinstimmen. Der Weg zum Lehrziel ist indessen sehr abweichend vorgezeichnet, insofern der eigentliche mathematische Unterricht in der 4. Classe von unten in wöchentlichen 8 Stunden mit allgemeiner Arithmetik und den Elementen der Geometrie der Ebene und des Raumes beginnt, darauf in der folgenden Classe in 5 wöchentlichen Stunden bis zum Schluß (analytische Geometrie, ebene und sphärische Trigonometrie, Theorie der Reihen) geführt, und in der höchsten Classe nur durch 2 wöchentliche Stunden in Erinnerung gehalten wird, wozu hier freilich noch 6 Stunden für Maschinenlehre, Linear- und Maschinenzeichnen kommen.

Wie den oben als Realschulen zweiter Classe bezeichneten Anstalten die letzte Stufe des Unterrichts einer höheren Realschule überhaupt mangelt, so entbehren sie nothwendig auch in Beziehung auf Mathematik des Eingehens auf die höheren Zweige der Arithmetik wie der Geometrie. Für untere Realschulen muß der math. Unterricht seine Anforderungen auf das Maß dessen reduciren, was in höchstens 2 Classen und bei 12—14jährigen Knaben zu erreichen ist. Wenn wir im Großherzogthum Hessen als Aufgabe einer solchen vierclassigen Schule angegeben finden (s. Encykl. III, 528): „Im Rechnen sollen die Schüler geführt werden bis zu den Potenzen, den Gleichungen des 1. und 2. Grades, arithm. und geom. Reihen, Logarithmen und deren Anwendung auf Zinseszins und Rentenrechnung; in der Geometrie wird von der Formenlehre und Vorübungen für geometrische Constructionen ausgegangen und bis zur Stereometrie und Trigonometrie vorgeschritten;“ so dürfte das (selbst in möglichster Beschränkung verstanden) wohl das äußerste sein, was man den Schülern einer Anstalt zumuthen kann, die solche in der Regel bald nach der Confirmation entläßt (S. 527 a. a. O.). Bei der größeren Anzahl derartiger Schulen wird man dem

mathematischen Unterricht ein viel niedrigeres Ziel stecken müßen, wenn man der Erreichung desselben sicher sein will.

In wie weit die Mathematik in den Bereich der Volksschule einzugreifen habe, muß durch die speciellen Verhältnisse jeder Anstalt bestimmt werden, da hier Stadt- und Landschulen wohl zu unterscheiden sind. Für jene, die vermöge einer Gliederung in viele Classen sich oft zu bedeutenden Leistungen erheben können, erscheint eine populäre Behandlung der Geometrie, die vornehmlich auf praktische Anwendung derselben in Zeichnung und Inhaltsbestimmung von Figuren und Körpern ausgeht, in einer oberen Classe ganz an ihrem Orte, wogegen in der gewöhnlichen Volksschule das Nöthigste von geometrischen Vorstellungen gelegentlich bei speciellen Aufgaben des Rechenunterrichts beigebracht werden kann. Denn immerhin bleibt für diese Art von Schulen der Rechenunterricht das eigentliche Gebiet, auf welchem hier die Größenlehre sich geltend zu machen und — wenn auch in beschränktem Maße — ein ähnliches Ziel zu verfolgen hat, wie der umfassendere mathematische Unterricht auf höheren Lehranstalten: die Aufgabe, das Denkvermögen der Jugend im Bereich der quantitativen Vorstellungen (in Beziehung auf Maß, Gewicht, Flächen und Körperräume) zu entwickeln, eine logische Verknüpfung der Gedanken praktisch zu üben und jene Fertigkeit des Rechnens einzuprägen, welche auch dem Geringsten in der bürgerlichen Gesellschaft zu täglichem Gebrauch nothwendig ist. Das Rechnen ist daher in der Volksschule als Repräsentant des mathematischen Unterrichts zu betrachten und hat dort den gegebenen Umständen gemäß dessen pädagogische wie praktische Bedeutung. Aehnliches gilt von ihm auch in Beziehung auf höhere Mädchenschulen, obgleich hier, wie bereits oben erwähnt, eine gedrängte populäre Besprechung der geometrischen Vorstellungen und einfachsten Sätze neben dem Rechenunterricht sich empfehlen würde. Hinsichtlich der Bedeutung, des Umfangs und der Methode des letzteren muß hier auf den betreffenden Artikel dieses Werks verwiesen werden, der bei der Wichtigkeit des Gegenstandes besondere Beachtung in Anspruch nimmt.

Es bliebe nun noch übrig, von dem Zustande des mathematischen Unterrichts in außerdeutschen Ländern zu reden, wenn uns dazu die erforderlichen Quellen in hinreichendem Maße zu Gebot ständen. Bei der Mangelhaftigkeit derselben müßen wir uns aber auf die beiden für Deutschland bedeutendsten Culturländer Europas, auf Frankreich und England, beschränken und zwar auf ganz allgemeine Mittheilungen in Betreff derselben, indem wir hinsichtlich des Details auf die betreffenden Artikel der Encyklopädie verweisen.

In Frankreich erfuhr der mathematische Unterricht in den höheren Schulen, der bis dahin höchst unerheblich gewesen war, einen mächtigen Anstoß während der Revolutionsperiode am Schlusse des vorigen Jahrhunderts, wo man ein großes Gewicht darauf legte, durch die Verbreitung mathematischer Kenntnisse nicht allein dem Heere tüchtige Officiere zu erziehen, sondern auch der Industrie fördernde Kräfte zuzuführen. Hatte doch der berühmte Monge bei der Schöpfung seiner géométrie descriptive namentlich dies Ziel im Auge, wie die Vorrede seines Werkes es bezeichnend genug ausspricht, wenn sie mit den Worten beginnt: „Pour tirer la nation française de la dépendance, où elle a été jusqu'à présent de l'industrie étrangère, il faut diriger l'éducation nationale vers la connaissance des objets qui exigent de l'exactitude, ce qui a été totalement negligé jusqu'à ce jour.“ Indem die Ecole polytechnique die Bestimmung der speciellen Vorbildung für Artillerie und Ingenieurwesen im weitesten Umfange des Worts erhielt, wetteiferten alle allgemeinen höheren Bildungsanstalten (Lycées und Colléges) in dem Bestreben, ihren Zöglingen die zur Aufnahme in dieselbe erforderlichen mathematischen Kenntnisse mitzutheilen. Eine nicht geringe Anzahl ausgezeichneter Mathematiker kam diesem Bestreben durch Ausarbeitung vortrefflicher Lehrbücher zu Hülfe, so daß die Anregung zu den mathematischen Studien, welche sich im Laufe des gegenwärtigen Jahrhunderts allmählig über ganz Europa und ferne

Welttheile ausgedehnt haben, im Anfange desselben hauptsächlich von Frankreich ausgegangen ist. Ausführlichere Mittheilungen über die Entwicklung des mathematischen Unterrichts in Frankreich und die leitenden Grundsätze bei seiner Einführung in die dortigen höhern Lehranstalten findet man in Lacroix Essais sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier. Die weit verbreiteten Lehrbücher desselben Verfassers bezeichnen zugleich den bedeutenden Umfang des mathematischen Unterrichts auf den Schulen Frankreichs, da sie diesem vorzugsweise zur Grundlage dienten (vgl. den Artikel Frankreich Bd. II, S. 459 u. 483).

Einen höchst auffallenden Gegensatz zu dem Betriebe der mathematischen Studien in Frankreich bildet das in England herkömmliche und großentheils noch immer vorherrschende, durchaus mechanische Verfahren des mathematischen Unterrichts, der sich auf ein Memoriren der elementarsten geometrischen Lehrsätze des Euklid zu beschränken pflegt. Die Gedankenlosigkeit, womit dieser Misbrauch noch in so vielen englischen Schulen getrieben wird, läßt sich nur aus dem Respect der Engländer vor allem Altherkömmlichen erklären. Allerdings haben einsichtsvolle Männer das Bewußtsein solcher Verkehrtheit und ihren gerechten Tadel darüber laut ausgesprochen; Babbage und South rügen streng die Vernachlässigung des mathematischen Studiums, selbst in den Instituten der Regierung. Erst in neuester Zeit haben diese kritischen Stimmen Gehör gefunden und wenigstens in einem Theil der öffentlichen Schulen eine verständigere Behandlung des mathematischen Unterrichts bewirkt. So finden wir eine solche in der 1834 gegründeten City of London School und in der Kings-College School, deren Realabtheilung sogar 9 bis 10 wöchentliche mathematische Lectionen in ihrem Lehrplan hat (S. Encykl. III, S. 148). In manchen Schulen, z. B. in Edinburgh, ist die Theilnahme am mathematischen Unterricht völlig in die freie Wahl der Schüler gestellt, und in Eton genießt derselbe principiell so wenig Achtung, daß die Schüler nicht gehalten sind, vor dem Lehrer der Mathematik den Hut abzuziehen. (S. Encykl. III, S. 137). Uebrigens bezeugt eine Reihe neuerer Compendien, namentlich über Arithmetik und Algebra, daß der mathematische Unterricht in England angefangen hat, eine andere Gestalt anzunehmen und sich mehr dem in Deutschland und Frankreich herrschenden anzunähern. Ausdrückliche Anerkennung verdient, daß englische Mathematiker sich fortwährend bemühen, durch die Bearbeitung geometrischer Aufgaben das Studium der Wissenschaft zu fördern, wovon man in Grunerts Archiv für Mathematik und Physik häufig Proben findet.

Die Methode des mathematischen Unterrichts, nicht zu verwechseln mit der rein wissenschaftlichen (entweder synthetischen oder analytischen) Methode der Mathematik, ist ein Gegenstand von besonderem Gewichte für den Lehrer und Pädagogen. Während die Wissenschaft als solche ihre Wahrheiten nur in einer streng logischen Form — sei es progressiv oder regressiv — zu entwickeln und nachzuweisen hat, unbekümmert um die Schwierigkeit des Verständnisses wie um eine naheliegende Anwendbarkeit, muß der mathematische Unterricht, wenn er anders seinen Zweck erfüllen soll, eine Menge verschiedener Rücksichten nehmen. Als Ergänzung der allgemeinen Bildung, welche die Schule Knaben und Jünglingen zu geben bestimmt ist, hat er vor allen Dingen die Behandlungsweise des Stoffes zu einer pädagogischen zu machen. Wie der Lehrer den Gegenstand von der einen Seite rein objectiv, also nach seinem eigensten und innersten Wesen aufzufassen bemüht sein muß, ist er von der andern Seite genöthigt, ihn in seinem Verhältnis zur subjectiven Natur des Lernenden zu erkennen, um eben durch diese richtige Erkenntnis demselben zur klaren Einsicht des Lehrobjects zu verhelfen. Gerade diese zweite Seite hat aber erfahrungsmäßig ihre großen Schwierigkeiten, und diese liegen nicht nur in der individuellen Verschiedenheit der Lernenden, sondern wesentlich in dem Umstande begründet, daß ein jeder in fortgehender Entwicklung eine Reihe verschiedenartiger Zustände durchläuft, in denen er nach Neigung, Kraft und Einsicht fortwährend ein anderer wird. Nun kann aber vernünftigerweise

von dem objectiven Inhalt einer Wissenschaft dem jugendlichen Geiste jederzeit nur das geboten werden, was ihm nach dem dermaligen Standpuncte angemessen und zugänglich ist. Mithin wird die Form, welche jene hier aus praktischen Rücksichten anzunehmen hat, eine durch die subjective Natur des Lernenden bedingte und daher selbst veränderliche sein müßen. Der Streit über die verschiedenen Methoden des mathematischen Unterrichts, insofern die eine oder die andere als die absolut richtige und allein angemessene betrachtet wird, erscheint daher ziemlich unfruchtbar; denn hier, wie in so vielen anderen Fällen, „schickt sich eben nicht eines für alle." Mit einem zwölfjährigen Knaben wird der Lehrer ganz anders verfahren müßen, als mit dem sechs Jahre ältern Jüngling, und seine Lehrgabe wird sich besonders darin bewähren, daß er nach den Umständen verschiedene Wege einschlägt, um das Interesse der Schüler von jedem Alter für mathematische Wahrheiten zu gewinnen und ihnen diese zu klarem Bewußtsein zu bringen. Im guten Sinne gedeutet hat auch hier Voltaires Ausspruch: „Tout genre est bon hormis le genre ennuyeux" seine Berechtigung. Denn die äußerste Gründlichkeit des mathematischen Unterrichts ist keine Tugend, wenn sie langweilig wird, und die umfassendste Gelehrsamkeit von sehr geringem Werthe, wenn sie nicht die rechte Auswahl des jedesmal Angemessenen zu treffen weiß.

Es ist selbstredend, daß damit der logischen Strenge in der Gedankenentwicklung des mathematischen Unterrichts nichts vergeben werden darf; vielmehr werden die allgemeinen Forderungen der wissenschaftlichen Methode nothwendig auch bei der pädagogischen Verwendung ihre Gültigkeit behaupten müßen. Wir können dieselben nach Pascal etwa in folgenden Regeln zusammenfassen: „1) Nichts definiren wollen, was sich nicht durch deutlichere Ausdrücke erklären läßt. 2) Keinen etwas dunkeln oder zweideutigen Ausdruck ohne Erklärung lassen. 3) In allen Definitionen nur völlig bekannte oder bereits erklärte Ausdrücke gebrauchen. 4) Keinen nothwendigen Grundsatz übergehen, wie klar er auch an sich sein möge. 5) Nur vollkommen augenscheinliche Wahrheiten als Axiome zulassen. 6) Niemals etwas beweisen wollen, das an sich so deutlich ist, daß man es nicht auf etwas deutlicheres zurückführen kann. 7) Behauptungen, die an sich nicht völlig klar sind, durch Zurückführung auf Axiome oder bereits bewiesene Sätze darthun. 8) Niemals eine Zweideutigkeit im Ausdruck benutzen, indem man unterläßt, im Gedanken die Definition zu substituiren, welche ihn beschränkt oder erläutert."

Daß die Pädagogik gemeinsam mit der Wissenschaft diese unerläßlichen Ansprüche an den mathematischen Unterricht zu machen habe, macht auch Waitz (Allg. Pädag. S. 411) geltend: „Da die strenge Form der Wissenschaft dasjenige ist, wodurch die Bedeutung der Mathematik als Unterrichtsgegenstand bestimmt wird, so ergiebt sich von selbst, daß der Unterricht in derselben einen vorzugsweise behutsamen und bedächtigen Gang nehmen muß, der im Vorwärtsschreiten stets zurückschaut und nach Grund sucht für jedes Spätere in dem Früheren. Er wird sich daher eher noch den Vorwurf der Pedanterie als den der Flüchtigkeit machen lassen dürfen, da jede kleine Nachlässigkeit in den Anfangsgründen, ja schon jede Unsicherheit in augenblicklicher Beherrschung derselben von Seiten des Schülers entweder die Stetigkeit des Fortschreitens selbst hindert oder es doch nicht zu der Klarheit der Uebersicht einer längeren Reihe zusammengehöriger Operationen kommen läßt, aus welcher erst die wissenschaftliche Befriedigung mit dem Resultat derselben entspringt. Diese Befriedigung, welche durch die streng systematische Form der Mathematik möglich wird, muß dem Schüler immer so weit fühlbar gemacht werden, als sein jedesmaliger Standpunct erlaubt; denn sie ist theils als Hebel des mathematischen Studiums selbst von Wichtigkeit, theils als Mittel, ihm die Sicherheit und den Abschluß der Erkenntnis bemerkbar zu machen, wozu es im einzelnen wie im ganzen auf diesem Gebiete des Wissens in höherem Grade kommt als auf irgend einem anderen. Es geschieht dies hauptsächlich dadurch, daß man auf jeder Lehrstufe dem Schüler ein für ihn unübersehbares festgeschlossenes Ganze

darbietet, dessen Grundzüge und innerer Zusammenhang für ihn bis zu voller Evidenz und Sicherheit erhoben werden. Mag dieses Ganze zu Anfang auch als klein und unbedeutend erscheinen, es giebt darum doch den wenn auch noch minder vollständig ausgeprägten Typus ab für die Behandlung des Schwierigeren und Verwickelteren und bildet den ersten Ansatz zur Systematik der ganzen Wissenschaft."

Wie für diese selbst, so auch für ihre pädagogische Behandlung ist nun die Beziehung zwischen Synthesis und Analysis von besonderer Bedeutung, wie Pappus solche im 7. Buche seiner mathematischen Abhandlungen in folgenden Worten darstellt: „Die Analysis ist der Weg, welcher von dem Verlangten ausgehend, das man für den Augenblick zugiebt, durch eine Reihe von Folgerungen zu etwas bereits Bekanntem oder einem als wahr anerkannten Grundsatz leitet. Diese Methode läßt uns also von einer Wahrheit oder Behauptung auf die andere zurückgehen und wir nennen sie Analysis oder Auflösung, gewissermaßen eine Lösung im umgekehrten Sinne. In der Synthesis gehen wir umgekehrt von dem Satze aus, der sich am Schluß der Analysis findet; indem wir die vorhergehenden Sätze dann in umgekehrter Folge ordnen und mit einander verbinden, gelangen wir an das gesuchte Ziel, von welchem wir im ersten Falle ausgegangen waren. Man unterscheidet zwei Arten von Analysis: in der einen, welche man die theoretische nennen kann, bezweckt man, die Wahrheit oder Falschheit eines behaupteten Satzes zu erkennen; die andere bezieht sich auf die Auflösung von Problemen oder die Auffindung noch unbekannter Wahrheiten. Indem wir im ersten Falle den Inhalt des behaupteten Satzes als wahr oder wirklich annehmen, gelangen wir durch die Folgerungen aus der Voraussetzung zu etwas bekanntem; und wenn dieses Resultat wahr ist, so gilt dasselbe von dem behaupteten Satze. Der directe Beweis bildet sich dann, indem man in umgekehrter Ordnung die verschiedenen Theile der Analysis aufnimmt. Wenn die Folgerung, zu welcher wir am Schluß derselben gelangen, sich falsch erweist, so schließen wir daraus, daß der zergliederte Satz es ebenfalls sein müße. Handelt es sich um ein Problem, so nehmen wir dasselbe als schon gelöst an und setzen die daraus fließenden Folgerungen so lange fort, bis wir zu etwas bekanntem gelangen. Erreichen wir ein solches von den Geometern sogenanntes Datum, so läßt die vorgelegte Aufgabe sich lösen; die Construction erfolgt wieder durch Umkehrung der Analysis. Die Unmöglichkeit im letzten Resultat derselben beweist dagegen offenbar zugleich die Unmöglichkeit einer Lösung der Aufgabe."

Man kann den hier entwickelten Gegensatz einer die Wahrheit positiv aussprechenden und hinterher beweisenden, oder aber dieselbe vielmehr erforschenden und als Ziel der Untersuchung auffassenden Behandlungsweise auch als dogmatische und kritische Methode bezeichnen, wie solches von A. Peters geschieht. Nach ihm ist „die dogmatische Methode die des bloßen Inhalts, dem sie im allgemeinen eine willkürliche und daher künstliche Gestalt giebt. Sie legt somit nicht das hinlängliche Gewicht auf geistesgemäße Begründung und Entwicklung. Das Operative, Mechanische, Kunstgriffliche ist ihre Sphäre. Aber „nur in und mit der organischen Gestalt entwickelt sich vollendet der Gehalt." Dieser Mahnung gemäß handelt die kritische Methode. Ebenso wesentlich als der Inhalt ist ihr dessen organische Entfaltung. Sie ist also die Methode der umfassendsten von innen herausgehenden wissenschaftlichen Untersuchung, der analytischen Entfaltung, die jeden künftigen Inhalt, auch den geringsten, zuvor als Frage erscheinen läßt, die aber nicht allein die Wahrheiten selbst, sondern auch alle mögliche Handgriffe, Verfahrungsarten, Wege als nothwendige findet. Der dogmatischen Wissenschaftsmethode entspricht vorzugsweise das Wissen, der kritischen das Erkennen." (A. Peters über die Nothwendigkeit mathematischer Lehrerbildungsanstalten, S. 9.)

Der nach dieser Erörterung in der Wissenschaft hervortretende Gegensatz der synthetischen und analytischen oder der dogmatischen und kritischen Methode

ist allerdings auch für den Jugendunterricht von höchster Bedeutung. In Beziehung auf die Erkenntnis der Wahrheit erscheint es freilich gleichgültig, ob man zu ihr gelange, indem man von den einfachsten Vorstellungen allmählig zu der zusammengesetzten aufsteigt, oder ob man vielmehr von dieser, als einer problematischen, in streng logischer Schlußfolgerung zu jenen zurückgeht; für den Lernenden hat aber häufig der eine dieser beiden Wege entschiedene Vorzüge vor dem andern, so daß man die Wahl je nach Umständen wird treffen müßen. Auch steht ja der eine Weg stets in solcher Beziehung zu dem andern, daß er durch Umkehrung der ganzen Gedankenfolge sich in diesen verwandelt. Im allgemeinen wird freilich die synthetische Entwicklung sich vorherrschend für den Anfänger empfehlen, während die analytische sich für den vorgerückteren Schüler eignet, der bereits eine gewisse Summe mathematischer Elementarsätze zu seinem Eigenthum gemacht hat, auf welche er verwickeltere Vorstellungen und Probleme zurückzuführen im Stande ist. Genau betrachtet mischt aber diese regressive Erkenntnis mathematischer Wahrheiten sich schon sehr früh in den elementaren Unterricht ein, z. B. bei der Construction des regulären Sechsecks, sowie bei andern einfachen geometrischen Aufgaben. Einem gleichen Wechsel von Synthesis und Analysis begegnen wir in den Betrachtungen der Arithmetik. Handelt es sich z. B. um die Bestimmung der Anzahl verschiedener Formen beim Permutiren und Variiren, so findet sich der Ausdruck dafür sehr leicht auf synthetischem Wege, während die Menge der Combinationsformen vielmehr analytisch bestimmt wird. Dasselbe gilt von der Bestimmung der Summe einer geometrischen Progression, der Auflösung einer Gleichung und so manchem andern Schritte der Arithmetik, so daß auch hier die Verbindung beider Wege der Erkenntnis als eine natürliche und nothwendige sich ergiebt.

Meist ist es freilich nicht die Arithmetik, sondern die Geometrie, auf deren Behandlung früher das ganze Gewicht der mathematischen Methode gelegt zu werden pflegte, wobei der Streit sich in der Regel um die Frage drehte, ob man die Elemente des Euklides als mustergültige Norm anzuerkennen habe oder nicht. Es ist bekannt, daß die bedeutendsten Mathematiker, von dem großen Kepler herab bis auf Kästner, jene Elemente als die vollkommenste synthetische Darstellung preisen und daß das berühmte Lehrbuch des alten Griechen auch noch heutzutage — vorzüglich in England — dem mathematischen Unterricht der Jugend vielfach zu Grunde gelegt wird, gleichwohl aber eine große Reihe anderer Lehrbücher der Geometrie entstanden sind, welche den Stoff in völlig abweichender Anordnung behandeln. Freilich urtheilt Kästner, daß dergleichen Bücher um so schlechter sind, je weiter sie von Euklides sich entfernen; man wird sich aber die Erlaubnis nehmen dürfen, diesen Ausspruch mehr dem witzigen Kopfe als dem Mathematiker zuzurechnen. Mit Recht fragt K. v. Raumer (Gesch. der Pädagogik III. S. 186): „Waren denn Euklids Elemente ursprünglich ein Lehrbuch für Anfänger? Sollen wir etwa die gelehrten Mathematiker, welche aus allen Ländern nach Alexandrien kamen, um sich da unter Leitung von Euklid, Eratosthenes, Hipparch in ihrer Wissenschaft zu vervollkommnen, mit 16jährigen Gymnasiasten vergleichen? Euklid schrieb seine Elemente für Männer, die schon ausgerüstet mit mathem. Erfahrungen, Kenntnissen und Uebungen zu ihm kamen." Eben deshalb aber ist es, pädagogisch betrachtet, ein Misgriff, ein derartiges Werk als Grundlage des Jugendunterrichts anzuwenden, wieviel Auctoritäten auch immerhin für dieses Verfahren angeführt werden mögen. Man darf nur die bessern der neueren Lehrbücher der Geometrie (z. B. die Eléments de géom. von Legendre) näher betrachten, um inne zu werden, daß die dort beobachtete und von Euklides so wesentlich abweichende Anordnung des Stoffes keineswegs auf Willkür des Verfassers, sondern auf innerer Nothwendigkeit beruht. Der Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten geschieht so, daß das Begriffsverwandte nicht zerrissen, sondern vielmehr in Gruppen zusammengestellt wird. Wenn zuerst von Linien und deren möglichen Lagen und Verbindungen, dann von Dreiecken, Vierecken, dem Kreise u. s. f. die Rede ist, so hat der Schüler ein leicht zu übersehen-

des Material vor Augen, welches combinatorisch aufzufassen und zu verbinden ihm ganz natürlich erscheinen wird, so daß der Lehrer bei solchem Geschäft ihm nur leitend zu Hülfe zu kommen braucht, um ihm durch Fingerzeige den Weg zu erleichtern und abzukürzen.

Die in diesem Sinne fortschreitender Entwicklung verfahrende Methode, welche nicht etwa den Schüler durch ein ganz unerwartetes Kunststück zu überraschen, sondern ihn vielmehr zu überlegtem Fortschritt von einer zur andern Betrachtung anzuleiten sucht, hat man wohl mit dem Namen der genetischen Methode bezeichnet. Unter den neueren pädagogischen Schriftstellern hat sich namentlich Mager über dieselbe ausgesprochen, vorzugsweise in seinem Aufsatz „über die Methode der Mathematik als Lehrobject und als Wissenschaft," der die Einleitung zum ersten (und einzigen) Hefte seiner „Wissenschaft der Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode" bildet. Ausgehend von der durch eigene Erfahrung gewonnenen Ueberzeugung, daß ein Unterricht für Knaben nach Euklides Elementen völlig verkehrt sei, weil er der subjectiven Forderung der Methode durchaus nicht genüge, will er folgendes Verfahren eingeschlagen wissen. „Sobald ein Satz gewußt wird, beginnt ein neuer Paragraph durch weitere Folgerungen und endet mit dem Resultat derselben. Was Euklid der Beweis ist, das sind hier die zum Resultat führenden Schlüsse; was dort das erste (der Lehrsatz), ist hier das letzte. Nach dieser Methode ist es der Schüler, der den Lehrsatz findet, weil er den Weg zu ihm mit sehenden Augen wandelt; er empfängt nicht die fertige Wahrheit, sondern er hat sie hervorzubringen." Nächst Mager hat sich Wittstein in der pädag. Revue (Bd. 16, S. 1—30 u. S. 297—323) sehr eingehend über die genetische Methode des mathematischen Unterrichts ausgesprochen. Nach ihm „liegt das Princip derselben in dem Werden und dem gleichzeitigen Beobachten dieses Werdens. Die Genesis geht von der Ursache zur Wirkung; sie erzeugt aus dem Grunde die Folge, so daß man dem Werden der Folge aus dem Grunde zuschauen, es beobachten kann." Ihr Verhältnis bestimmter zu bezeichnen, fügt W. hinzu: „Die Analysis verfährt nur regressiv; Synthesis und Genesis dagegen verfahren progressiv; jene besitzt das Motiv ihres Progressus in dem Zielpuncte, diese dagegen in dem Ausgangspuncte ihrer Bewegung. Die Synthesis ist nur ein halbes, denn erst durch den Zutritt der Analysis wird daraus eine vollständige Methode; die Genesis aber ist selbst schon Methode."

Jeder erfahrene Lehrer der Mathematik, der nicht etwa in den Vorurtheilen eines eingewohnten Mechanismus des Unterrichts befangen, sondern durch langjährigen, sorgfältigen Verkehr mit der Jugend zu klarbewußter Behandlung desselben gelangt ist, kann die Wahrheit dessen, was hier zur Empfehlung der genetischen Methode gesagt wird, nicht verkennen. Wenn aber Mager (a. a. O. S. 17) versichert, nichts könne ihm angenehmer sein, als die Kunde, „daß die heuristisch-genetische Methode längst in Anwendung und überhaupt nichts neues sei," so hat er während der Entwicklung seiner Gedanken wohl gefühlt, daß andere gleich ihm durch Nachdenken und Erfahrung schon längst müßten zu dem nämlichen Ergebnis gelangt sein.*) Die Wahrheit ist, daß bei richtiger pädagogischer Behandlung die synthetische Methode von selbst zur genetischen wird und daß der tüchtige Lehrer es sicher nicht versäumt, „die Brücke von Schlußketten," welche Mager zwischen den Lehrsätzen vermißt und „an welcher dem Lernenden just alles gelegen sei," unter seiner Leitung von diesem selber schlagen zu lassen. Wittstein erkennt es mit Recht als einen wesentlichen Fortschritt der Methode an, daß man in den neueren Lehrbüchern der Geometrie die Sätze nach Maßgabe

*) In Folge eines bei der Versammlung der Realschulmänner in Gotha im J. 1847 gehaltenen Vortrags „über die Behandlung des mathematischen Unterrichts" hatte der Verf. Gelegenheit, den geistreichen und verdienten Herausgeber der pädag. Revue persönlich zu überzeugen, daß die von ihm befürwortete genetische Methode viel verbreiteter sei, als er solches gemeint. Es wird nicht befremden, daß von jenem Vortrage (s. päd. Revue, Bd. 19, S. 233) oben einiges wörtlich aufgenommen ist.

der Gegenstände, welche ihren Inhalt ausmachen, geordnet findet, ohne der Forderung Magers beizustimmen, daß auch die „vermittelnden Schlüsse" in dem Buche enthalten sein sollten. In der That würde dadurch der Inhalt desselben zu ungebührlicher Breite ausgesponnen, die Uebersichtlichkeit des Stoffs und seiner Gliederung bedenklich gestört und der Einwirkung des vermittelnden mündlichen Unterrichts in unzweckmäßiger Weise vorgegriffen. Treffend bemerkt Arneth (Gesch. der reinen Math. S. 88), der ganze Unterschied zwischen Synthesis und genetischer Form bestehe allein darin, daß bei jener der Satz als Behauptung voranstehe, bei dieser als Ergebnis der Forschung folge. Jene sei der Jugend der Wissenschaft angemessen; diese setze schon eine Entwicklung derselben und ein natürliches System voraus.

Die der genetisch-kritischen Methode eigenthümlichen Vorzüge vor der dogmatischen charakterisirt Hunger in einer lesenswerthen Schulschrift, welche im Programm der Saalfelder Realschule vom Jahr 1849 enthalten ist, folgendergestalt. „Sie erweckt und erhält 1) das Interesse durch den ununterbrochenen Wechsel zwischen Spannung und Befriedigung. Diese liegt darin, daß der Schüler nach jedem Schritte, den er gethan, die gewonnenen Wahrheiten als ein bis zu diesem Puncte abgeschlossenes Ganze überschauen kann, daß also das Totalbewußtsein von dem, was er erfahren und gelernt hat, in ihm erwacht; die Spannung liegt darin, daß auf jeder Stufe die Keime zur Entwicklung für die folgende zu Tage liegen. Die genetische Methode erweckt 2) nicht das Gefühl der Unbehaglichkeit, da sie dem Lernenden nichts aufzwängt, sondern ihre Sätze stets als nothwendige Glieder eines organischen Ganzen aufstellt; sie macht nicht, wie die synthetische, den Schüler zum Sklaven des Objects, sondern bindet ihn nur an die Gesetze, die seinem Geiste ursprünglich eingepflanzt sind. Sie gewöhnt 3) den Schüler an ein stets bewußtes Handeln, indem sie ihn keinen ungerechtfertigten Schritt thun läßt und stets ein lebendiges Bild der bereits gethanen Schritte in ihm erhält. Ferner gewöhnt sie ihn 4) an Umsicht und Genauigkeit durch Anregung der combinatorischen Thätigkeit, indem er alle möglichen Fälle durchgeht, um keinen der Puncte zu übergehen, wo die weitere Untersuchung angeknüpft werden muß. Damit erweckt sie 5) zugleich den Sinn für Symmetrie, das Streben nach Abrundung und harmonischer Vollendung. Der Hauptgrund aber, der für die genetische Methode spricht, ist 6) der, daß der Schüler durch sie zur productiven Thätigkeit angeleitet wird, denn indem er die unmittelbar im Bewußtsein liegenden Elemente der Mathematik nach den Gesetzen der Denkthätigkeit in geordnetem Fortschritte verknüpft, sieht er gewissermaßen die Wissenschaft selbst unter seinen Händen entstehen. Die Freude am Schaffen aber erhöht den Reiz der Thätigkeit, und so wird diese immer mehr gesteigert, die Kraft des Schülers immer mehr geübt. Wir dürfen daher durchaus nicht durch Einführung einer dogmatischen Unterrichtsmethode der Mathematik dasjenige Bildungselement nehmen, welches sie vor den übrigen Unterrichtsgegenständen voraus hat." — Wenn der Verf. der Abhandlung sich daher sehr entschieden gegen den althergebrachten Gebrauch des Euklides beim geometrischen Schulunterricht erklärt, so steht ihm das Urtheil C. F. A. Jacobis zur Seite: „Die Strenge der geometrischen Beweise ist eine Erfindung der Griechen, welche dem menschlichen Verstande zur höchsten Ehre gereicht; aber sie ist nur dem reiferen Knaben- und angehenden Jünglingsalter eine passende und gesunde Nahrung und Zucht des Verstandes. Dem Knaben, dem diese Welt der geometrischen Formen noch eine gänzlich fremde ist, mit den ersten Vorstellungen, die man ihm davon überliefert, zugleich schon zuzumuthen, sich darin nach der Weise folgerechten Denkens nach systematischem Fortschritt zu bewegen, ist wider alle Pädagogik." Und hieran schließt sich das sehr verständige Wort K. v. Raumers: „Der mathematische Unterricht darf nicht der sinnlichen Naturbetrachtung voraus eilen. Der Jugendunterricht muß überhaupt dem geschichtlichen Entwicklungsgange der Künste und Wissenschaften einigermaßen folgen, der sich immer nach Naturgesetzen bildete und bei welchem deswegen nicht mit dem System begonnen, sondern von dem Gegebenen, Bekannten, dem Sinne

sich Darbietenden ausgegangen, und nachdem die geistige Kraft sich daran geübt hatte, zum Unbekannten übergegangen wurde. So muß deswegen der Lehrling auch bei der Geometrie mit der klarsten sinnlichen Auffassung der Gestalt anfangen. Fehlt solche Auffassung, so ist des Schülers rein mathematische Entwicklung ein geistiges Luftschloß ohne Grundlage." Man vergleiche hiermit Spilleckes Ansichten von der Nothwendigkeit, den geometrischen Unterricht auf die sinnliche Anschauung von Körpern zu begründen, in seinen Schulschriften (S. 102).

Welches Verdienst man aber auch einer Behandlung des mathematischen Unterrichts einräumen möge, wie sie im Vorstehenden als genetische Methode charakterisirt worden ist, darf man doch eine nahe liegende Gefahr derselben nicht übersehen. Diese liegt darin, daß nur zu leicht das ganze Gewicht auf den Proceß der Gedankenentwicklung und auf die Beobachtung der Größenveränderungen gelegt wird, während es für die Sicherheit des Fortschritts unerläßlich ist, den als Resultat der Betrachtung gewonnenen Lehrsatz in scharf ausgeprägter Form auch dem Gedächtnis einzuprägen und den Schüler daran zu gewöhnen, daß er jeden solchen Satz abgetrennt beweise, d. h. von den nächstvorhergehenden Sätzen in streng überzeugender Folge ableite. Und eben hierin liegt die innige Verbindung der genetischen mit der synthetischen Methode, also die Berechtigung auch der alten Lehrweise, nur daß dieselbe nicht die starren Formen des künstlichen euklideischen Lehrbuchs annehmen darf. Ueberhaupt sollte man diese Form nicht, wie es so häufig geschieht, mit der synthetischen Methode identificiren, die doch noch immer etwas davon durchaus verschiedenes und allgemeineres ist. In ihrem Begriffe liegt es, von dem Einfacheren in der Vorstellung zum Zusammengesetzten ordnend, verbindend und erweiternd fortzuschreiten und somit — ganz unabhängig von einer bloß scharfsinnig ausgedachten Verkettung von Sätzen — die mathematischen Wahrheiten in natürlich sich ergebender Folge zu entwickeln. Für diese Entwicklung können verschiedene Gesichtspuncte leitend sein: man kann die Anzahl der Bestandtheile einer zusammengesetzten Größe, deren Reihenfolge oder Lage in Betracht ziehen, die Analogie bei Untersuchung inhaltsverwandter Gegenstände zu Grunde legen, die Correlation von einander abhängiger Größen verfolgen, durch Erweiterung der Begriffe oder Verallgemeinerung der Methode aufsteigen oder durch deren Umkehrung zu völlig neuen Betrachtungen gelangen. Mit diesem wissenschaftlichen Reichthum der objectiven verbindet sich für den Jugendlehrer nun noch die Mannigfaltigkeit der subjectiven Behandlung des mathematischen Unterrichts, bedingt durch Alter und Fähigkeit seiner Schüler. Aus diesem allem ergiebt sich ein bedeutender Spielraum für seine Thätigkeit, wie nothwendig und unabänderlich auch in vielen Puncten der Gang der Wissenschaft und ihrer Lehrmethode bestimmt sein möge. Jedenfalls genügt dem Zwecke des Unterrichts keineswegs eine bloß genetische Erzeugung von Vorstellungen und deren Beobachtung, wodurch etwa ein besonderer Beweis überflüssig gemacht werden soll; vielmehr bedarf es der streng folgerechten Ableitung präcis formulirter Wahrheiten (Lehrsätze), die zu weiterer Verwendung festzuhalten sind. Indem die Lehrbücher diese Sätze geordnet aufzählen und mit Beweisen (oder deren Andeutungen) begleiten, erhalten sie nothwendig ein dogmatisches Gepräge, welches aber ihrer Verwendung zu einem genetischen Unterricht nicht im mindesten im Wege steht und nicht zu dem Urtheil verleiten darf, als erwarte der Verfasser des Lehrbuchs nur eine mechanische Anwendung desselben und nicht etwa die wesentliche Ergänzung der Gedankenentwicklung durch das lebendige Wort des Lehrers.

In dieser mündlichen Ausführung wird nun übrigens, wie schon erwähnt, neben der synthetischen auch die analytische Betrachtungsweise sich unaufhörlich geltend machen, insofern für den Schüler eine fortlaufende Reihe theoretischer Probleme zu lösen ist, die sich erst nach gefundener Lösung zu bestimmt formulirten Lehrsätzen umgestalten. Indem der Schüler z. B. darauf geleitet wird, mit dem Centriwinkel im Kreise einen Peripheriewinkel zu vergleichen, der denselben Bogen umfaßt, findet er anfänglich em-

pirisch durch Messung, dann aber durch Zurückführung auf das gleichschenklige Dreieck mit Hülfe eines Durchmessers diesen Winkel halb so groß, und spricht darauf die gefundene Wahrheit als bestimmtes Theorem aus, das ein neues Glied in der Kette seiner geometrischen Entdeckungen bildet. Eben so wird der Schüler zunächst auf dem Wege der Erfahrung finden, daß Transversalen im Dreieck einander in dem nämlichen Puncte schneiden, mögen sie die Gegenseiten halbiren oder senkrecht treffen, dann aber den Beweis für diese Behauptung suchen, indem er auf andere bereits erkannte Wahrheiten zurückgeht, um sie aus diesen folgerecht abzuleiten und somit als neue Sätze hinzustellen. Hierbei drängt sich die Frage auf, ob man nicht pädagogisch am zweckmäßigsten verfahren würde, die empirische Behandlungsweise von der wissenschaftlichen völlig abzutrennen und dieser als vorbereitenden Cursus voranzuschicken. Die Erfahrung wird darüber entscheiden müßen, ob solche Trennung, die dem historischen Entwickelungsgange der Wissenschaft entsprechen würde, oder vielmehr eine Mischung beider Wege zum Nachweis geometrischer Sätze den Vorzug verdiene.

Aber nicht nur auf eine natürliche und geordnete Entwicklung der Theoreme hat die Methode des mathematischen Unterrichts Bedacht zu nehmen, sondern eben so sehr auf Anwendung derselben in instructiven Aufgaben. Für die Arithmetik ergeben sich diese mit Leichtigkeit in speciellen Beispielen der allgemeinen Untersuchung und sind als wesentlicher Bestandtheil des Unterrichts anzusehen, der erst durch sie sein volles Verständnis empfängt, so daß man wohl thut, stets die allgemeine Betrachtung mit einem Beispiele zu beginnen. Aber wie nothwendig es auch erscheint, daß der Schüler fortwährend dergleichen specielle Aufgaben zu lösen erhalte, so bieten sie doch seinem Scharfsinn keine eigentliche Nahrung, da ihm der Weg der Lösung schon gewiesen ist. Anders verhält es sich mit jenen in Worten ausgedrückten Aufgaben, welche einer Umsetzung in die symbolische Sprache der Arithmetik bedürfen, um Gleichungen zu ergeben, die dann auf bekanntem Wege zu lösen sind. Die richtige Gestaltung des mathematischen Ausdrucks bildet hier die Schwierigkeit und das Interesse, und daher sind Aufgaben dieser Art für den arithmetischen Unterricht besonders zu empfehlen, wie wir denn in bekannten Sammlungen einen reichen Vorrath von ihnen besitzen. (S. den Artikel Arithmetik B. I, S. 247).

Vor allen sind es aber die geometrischen Aufgaben, welche dem mathematischen Scharfsinne den reichsten Stoff darbieten. Hier ist dem Suchenden für die Auffindung des geeigneten Weges zum Ziel ein ungleich weiterer Spielraum gestattet als auf dem Gebiet der Arithmetik, und die Hoffnung, unter vielen Wegen, die möglicher Weise dahin führen, einen vielleicht noch ganz unbekannten entdecken zu können, gewährt der Auflösung geometrischer Aufgaben in den Augen der befähigteren Schüler einen eigenthümlichen Reiz. Allerdings tritt aber gerade hier der Unterschied in Begabung und Kenntnissen derselben sehr entschieden hervor, so daß die schwächern sich leicht entmuthigt fühlen und der Lehrer große Mühe hat, auch ihr Interesse und ihren Muth aufrecht zu erhalten. Jedenfalls wird er in dieser Absicht langsam und stufenweise fortschreiten, die Lösung schwierigerer Probleme aber so eingehend besprechen müßen, daß sie allen völlig klar werde, wozu eine sehr sorgfältige Ausführung der geometrischen Zeichnungen von Seiten sämmtlicher Schüler wesentliche Beihülfe leistet. In Betreff der für die Behandlung dieses Unterrichts einzuschlagenden Methode darf hier nur auf den Artikel „Geometrische Analysis" (Bd. II, S. 737—743) verwiesen werden, der auch die dahin gehörige Literatur bespricht. Eine besondere Erwähnung möchte es noch verdienen, daß für die Lösung einer großen Anzahl von Aufgaben die ausdrückliche Scheidung der Begriffe von Form und Größe von Wichtigkeit ist, indem man zunächst nur der einen und dann nachträglich auch der andern Bedingung zu genügen sucht. Eine sehr wesentliche Hülfe gewährt die Herbeiziehung der Sätze über geometrische Oerter, durch deren Anwendung zugleich der Anschein von Künstelei und Willkür vermieden wird, der zuweilen an den sinnreichsten Auflösungen geometrischer

Aufgaben haftet. *) Es ist übrigens einleuchtend, daß diese dem Schüler um so leichter sich darbieten werden, als er sich eine reichere und vertrautere Bekanntschaft mit den Lehrsätzen der Geometrie erworben hat und mit Recht sagt Nagel in seiner vortrefflichen „geom. Analysis“ (S. 44): „Die Lehrsätze sind die Instrumente oder Werkzeuge, deren sich der Aufgaben Lösende bedient zur Verfertigung der ihm vorliegenden Arbeit, und wie der technische Arbeiter jede Arbeit um so leichter ausführen wird, je vollständiger seine Werkstätte ausgerüstet ist, so wird auch die Lösung von Aufgaben um so besser von statten gehen, je umfassender hier die geistige Werkstätte mit den Werkzeugen der Lehrsätze versehen ist, ja manche Aufgaben würden ohne vorangegangene Kenntnis bestimmter Lehrsätze gar nicht lösbar sein.“ Zu solcher Kenntnis muß sich — namentlich für die Lösung schwierigerer Probleme — außerdem noch Scharfsinn und Ausdauer gesellen, da sich allgemeine Regeln dafür nicht wohl aufstellen, sondern nur überhaupt leitende Fingerzeige geben lassen, wie dies u. a. sehr zweckmäßig im ersten Theil der geometrischen Analysis von Holleben und Gerwinn geschieht. Wie sehr sich aber auch auf einer höhern Stufe des Unterrichts die umfassende Behandlung geometrischer Aufgaben des mannigfachsten Inhalts empfiehlt, so sind dieselben doch nur in beschränktem Maße aufzunehmen, so lange der Lehrer es noch mit Anfängern zu thun hat, welche sich einen gewißen Vorrath begründender Lehrsätze erst zu erwerben haben. Hier erscheint es durchaus zweckmäßig, die Ableitung derselben von Zeit zu Zeit durch eine Reihe von Aufgaben, worin sie ihre Anwendung finden, zu unterbrechen. Durch solchen Wechsel zwischen Gruppen von Theoremen und Aufgaben, d. h. zwischen Erkenntnis geometrischer Wahrheiten und Anwendung derselben erhält die Beschäftigung mit der Geometrie für den Schüler einen erhöhten Reiz und wird zugleich das Erlernte in natürlichster Weise befestigt. **)

In allem, was bisher über die Methode des mathematischen Unterrichts gesagt worden, ist nun aber eines für seine Erfolge besonders wichtigen Moments noch keine Erwähnung geschehen. Es ist dies die Persönlichkeit des Lehrers, welche vielleicht für keinen andern Unterrichtszweig im gleichen Maße von Bedeutung ist. Denn hier tritt dem Anfänger ein in seinen Abstractionen ihm gar leicht trocken und langweilig erscheinender Gegenstand gegenüber, für den er erst allmählig Interesse gewinnen lernt. Eine pedantische Gründlichkeit des Lehrers ist da ganz geeignet, ihm sofort den gründlichsten Widerwillen gegen alle Mathematik einzuflößen, so daß er später auch bei anderer Behandlung sich nie mit ihr zu versöhnen vermag. Ihn so rasch als möglich für die Sache zu gewinnen, muß der tüchtige Lehrer auf jedes geeignete Mittel bedacht sein: er wird Aufgaben der einfachsten Art von anscheinend praktischer Wichtigkeit fingiren, die Schüler mit Lineal und Zirkel construiren und messen lehren, sie zu eigenen Warnehmungen veranlassen, richtige Bemerkungen lobend anerkennen, die Schüchternen dazu aufmuntern und alle möglichst in Thätigkeit erhalten. Später mag er auch manche sich ihm darbietende Gelegenheit ergreifen, aus der Anwendung, wie aus der Geschichte der Wissenschaft einzelne Notizen einzustreuen, die den Schüler zu interessiren geeignet sind, sei es, daß sie den Gegenstand selbst oder die Verdienste bedeutender Mathematiker betreffen. Für eine solche von individueller Richtung und Stimmung wesentlich abhängige Behandlung des mathematischen Unterrichts lassen sich kaum bestimmte Winke, viel weniger Vorschriften geben; mit Recht sagt Lattmann (in seiner trefflichen Schrift von der Concentration des Unterrichts) von ihr, daß man sie mehr eine gute Manier als eine pädagogische Methode nennen dürfe. Diese gute Manier, von besonderer Wichtig-

*) Da man jene Sätze sonst sehr zerstreut zu finden pflegt, habe ich in meiner „Vorschule der Mathematik“ sie in einem besondern Anhange zusammengestellt, ein Verfahren, welches auch von andern Seiten Billigung und Nachahmung gefunden hat.

**) Von Schulschriften, welche den Gegenstand betreffen, mögen hier nur noch erwähnt werden: J. Helmes über Zweck und Methode des math. Unterrichts. Hannover 1844. Giffhorn zur Einführung in die geometrische Analysis. Braunschweig, 1856.

keit für die Fruchtbarkeit des mathematischen Unterrichts, sei mehr Sache des Naturells und des lehrerischen Taktes als des pädagogischen Studiums. Man darf wohl hinzufügen, daß sie in wesentlichem Zusammenhange mit dem ganzen Bildungsgange des Lehrers, dem Umfange seiner geistigen Interessen und positiven Kenntnisse, nicht minder aber auch mit der wohlwollenden Gesinnung steht, welche er in der Erfüllung seines Berufs der Jugend entgegenbringt.

Als eine Reihe praktischer Regeln, die sich aus der Erfahrung als heilsam für das Gedeihen des mathematischen Unterrichts ergeben, dürfen wohl folgende Puncte bezeichnet werden.

1) Das nächste Bestreben des Lehrers muß jederzeit auf volle Verständlichkeit gerichtet sein und jedes Mittel der Verdeutlichung aufsuchen. Zu dieser Absicht hat er womöglich statt bloßer Wiederholung, die leicht ermüdet, verschiedene Wege der Besprechung einzuschlagen, vielleicht nur dem Wortausdruck oder der erläuternden Zeichnung eine veränderte Form zu geben, da für manche Schüler oft schon dadurch der Zweck erreicht wird.

2) Die zur Erkenntnis zu bringende allgemeine Wahrheit muß anfänglich immer im speciellen Falle nachgewiesen werden, das arithmetische Theorem im Zahlenbeispiel, das geometrische in der besonderen Figur. Nur in den höheren Zweigen des Unterrichts (z. B. der Functionenlehre oder der analytischen Geometrie) erscheint der regressive Gang vom Allgemeinen zum Besondern unmittelbar zulässig.

3) Die stete Thätigkeit der Schüler ist dadurch in Anspruch zu nehmen, daß man alle sofort gewöhnt, arithmetische Rechnungen mit der Feder, sowie geometrische Zeichnungen mit Zirkel und Lineal in der Lehrstunde auszuführen. Die theoretischen Erörterungen sind daher fortwährend mit speciellen Anwendungen zu begleiten, welche die Schüler auf der Stelle von ihnen zu machen haben und deren Ausführung dem Lehrer zu erkennen giebt, wo das Verständnis der Sache gewonnen ist oder wo es noch fehlt.

4) An diese sofortigen Ausführungen in den Lehrstunden schließen sich diejenigen, welche der Schüler mit Muße und Sorgfalt als häusliche Arbeit vorzunehmen hat: für den arithmetischen Unterricht die Lösung specieller Aufgaben, für den geometrischen die Ausarbeitung der entwickelten Lehrsätze oder einzelner darauf beruhender Probleme. Es ist dabei auf eine deutliche Handschrift und saubere und correcte Zeichnung ein besonderes Gewicht zu legen.

5) Den Schülern der oberen Classen werden zweckmäßig von Zeit zu Zeit dergleichen Aufgaben verschiedenster Art zu sofortiger schriftlicher Bearbeitung unter den Augen des Lehrers (als mathematische Extemporalien) gegeben, um sie dadurch zugleich auf die spätere Ausführung solcher Prüfungsarbeiten vorzubereiten.

6) Der mündliche Unterricht wird um so erfolgreicher sein, je ferner er sich von der Form eines dogmatischen Vortrags hält und dagegen diejenige einer Besprechung annimmt, in welche der Lehrer die Schüler abwechselnd hineinzieht, indem er die Aufmerksamkeit aller auf ein bestimmtes Ziel hinleitet und dabei jedem die Aeußerung seiner Meinung gestattet. Um nicht zu entmuthigen, muß er halbrichtiges nicht ganz verwerfen, sondern zum Anknüpfungspuncte der weiteren Betrachtung benutzen und möglichst viele veranlassen, sich an der Besprechung zu betheiligen. Verbindet er hiebei Geduld mit anregender Lebendigkeit, so darf er nicht besorgen, daß der mathematische Unterricht dem Schüler trocken erscheine.

7) Wie der Lehrer Klarheit und Präcision des mündlichen Ausdrucks sich selbst zum Gesetz machen wird, muß er auch bei seinen Schülern streng darauf halten und jede Nachlässigkeit und Undeutlichkeit in ihren Antworten oder Erörterungen rügen. Den Wetteifer aller wird es beleben, wenn er nicht zu lange bei dem einzelnen verweilt, sondern rasch andere zur Verbesserung des mangelhaft Gesagten veranlaßt. Der

oft erst mühsam gewonnene, völlig richtige Ausspruch eines Satzes ist von mehreren wörtlich zu wiederholen.

8) Für die gereifteren Schüler erscheint es als eine vortreffliche Aufgabe, wenn die Schüler veranlaßt werden, in der Regel nach ausdrücklicher Vorbereitung den Beweis eines schwierigeren Theorems oder die Ableitung eines analytischen Ausdrucks vor der ganzen Classe zu entwickeln oder auch die Lösung einer etwas complicirten Aufgabe übersichtlich und in geordneter Folge darzulegen; eine Forderung, die freilich nicht von allen Schülern gleichmäßig erfüllt wird, wozu sich aber stets Freiwillige finden werden.

9) Zu freiwilliger Bearbeitung empfehlen sich für die reiferen Schüler der oberen Classen namentlich größere schriftliche Arbeiten, wozu der Stoff vom Lehrer gegeben oder auch der freien Wahl und Neigung überlassen werden kann. Dazu geeignet erscheinen:

a. Die geordnete Darstellung einzelner Theile der Wissenschaft, z. B. der höheren Differenzreihen, der approximativen Wurzelbestimmung, der Lehre von den Transversalen, der harmonischen Linien u. s. w. oder die Zusammenstellung verschiedener Beweise eines Theorems (z. B. des Pythagoreischen Lehrsatzes).

b. Die Ausführung einer umfangreicheren Arbeit aus dem Gebiet der Arithmetik, Geometrie oder Trigonometrie, z. B. Auflösung einer höhern numerischen Gleichung, einer diophantischen Aufgabe mit 3 oder 4 Unbekannten, Berechnung einer Functionen-Tabelle, Ausführung verwickelter geometrischer Constructionen, Discussion der Gleichung einer Curve, trigonometrische Berechnung der Seiten und Winkel eines Polygons aus gegebenen Bestimmungsstücken u. dgl. m.

c. Die mathematische Behandlung specieller Aufgaben der Physik, für welche die empirischen Data aus der Beobachtung — wo möglich aus eigenen, einfachen und leicht anzustellenden Beobachtungen des Schülers, zu denen der Lehrer eine nähere Anleitung zu geben hat, — geschöpft sind. Den Stoff dazu bieten in hinreichendem Maße Statik und Mechanik, Akustik und Optik, zum Theil auch die Lehre von der Electricität, dem Magnetismus und der Wärme.

d. Aufgaben aus dem Gebiete der mathematischen Geographie und der Astronomie, namentlich wenn die sphärische Trigonometrie mit in den Unterricht gezogen ist, welche sich auch auf die Bestimmung der Winkel von Polyedern anwenden läßt.

10) Zur Erweckung des Eifers für Lösung mathematischer Aufgaben ist es zweckmäßig, ein besonderes Buch zu bestimmen, in welches gelungene Lösungen, die von wirklichem Scharfsinn zeugen, eingetragen werden, so daß eine Beisteuer zu demselben als Ehrensache gilt.

11) Das Interesse am mathematischen Unterricht könnte bei solchen Schülern, denen es an wissenschaftlichem Sinne fehlt, vielleicht dadurch einigermaßen belebt werden, daß der Lehrer auf Anwendungen in der Feldmeßkunst Bezug nimmt unter Vorzeigung der einfachsten Meßinstrumente und Erläuterung ihres Gebrauchs. Sind Data aus anderwärts vorgenommenen Messungen sammt den Resultaten darauf gegründeter Berechnungen verfügbar, so mögen die Schüler diese Resultate aus jenen Daten durch eigene Rechnung zu gewinnen suchen.

12) Die Geschichte der Mathematik liefert ebenfalls zur Belebung des Interesses am Unterricht dem Lehrer mannigfachen Stoff durch ehrende Erwähnung der großen Männer der Wissenschaft bei Gelegenheit einzelner Sätze oder Lehren, an welche ihr Name sich knüpft. Auch biographische Notizen, welche die Jugend anziehen, sind nicht zu verschmähen; sie erfährt gern näheres über die Schicksale und den Ruhm eines Pythagoras, Archimedes, Kepler, Halley, Newton, Pascal, Tobias Mayer u. s. w. Die gelegentliche Einmischung derartiger historischer Mittheilungen ist allerdings kein Erforderniß eines guten mathematischen Unterrichts, aber sie ist immerhin für ihn zu empfehlen.

Hinsichtlich der häuslichen Arbeiten der Schüler, welche den mathematischen Unterricht fortwährend zu begleiten haben, ist zu bemerken, daß die ausgezeichnetsten Lehrer und Pädagogen sich über deren Nothwendigkeit sehr bestimmt aussprechen. So sagt C. F. A. Jacobi in der Vorrede zu seiner Uebersetzung der van Swinden'schen Geometrie: „Soll die Mathematik als Unterrichtsgegenstand auf gelehrten Schulen wirklich das leisten, was mit Recht von ihr erwartet und gefordert werden darf, soll sie den ihr gebührenden Antheil an der Erstrebung des letzten Zweckes alles Schulunterrichts, einer gründlichen, harmonischen, zu höheren Studien befähigenden Durchbildung des jugendlichen Geistes erlangen, so ist die erste zu erfüllende Bedingung die, daß die Lernenden zu ununterbrochener angestrengter Selbstthätigkeit dadurch angehalten werden, daß man von ihnen schriftliche Ausarbeitung des von dem Lehrer Vorgetragenen fordert." Spillecke (in seinen Schulschriften S. 190) fordert, daß dem Schüler zuerst die Figuren erklärt werden, die er zu Hause sauber nachzuzeichnen habe; hierauf geht es zu den Lehrsätzen und Aufgaben, deren Beweise und Auflösungen in ein Buch einzutragen sind, welches der Lehrer einer periodischen Revision unterwirft." Ueber größere, den Primanern zu freiwilliger Bearbeitung zu überweisende mathematische Aufgaben ist ein Aufsatz Erlers (in Mützells Zeitschrift f. d. g. W. Jahrg. 11, S. 401) zu beachten, worin er gewiß mit vollem Recht sagt: „Die hauptsächlichste Bedeutung erhalten diese Arbeiten dadurch, daß sie die allgemeine geistige Bildung fördern, daß sie das freie Interesse an wissenschaftlicher Thätigkeit beleben und Veranlassung geben, mit Energie und Ausdauer eine größere Aufgabe zu bewältigen."

Der Erfolg des mathematischen Unterrichts, wenn auch wesentlich bedingt durch die Lehrmethode und den pädagogischen Takt des Lehrers, erscheint doch zugleich von manchen andern Umständen abhängig. Vor allem möchten wir dazu die volle Achtung vor der Persönlichkeit des Lehrers rechnen, welche nicht nur auf seinem sittlichen Charakter, sondern auch auf seiner umfassendern Gesammtbildung beruht. Denn ohne eine solche wird es auch dem kenntnisreichsten Mathematiker schwerlich gelingen, namentlich an Gelehrtenschulen, den vollen Respect der älteren Schüler zu gewinnen, da dieselben nur zu sehr geneigt zu sein pflegen, neben den alten Sprachen die Mathematik als einen Gegenstand von untergeordneter Bedeutung zu betrachten. Ueber den Erfolg seines Unterrichts wird aber ganz besonders noch die Wärme und Theilnahme entscheiden, mit welcher er einerseits die Schüler, anderntheils den Gegenstand behandelt. „Es kann ein Lehrer," sagt Drobisch (Philologie und Mathematik, S. 92), durch Energie und Strenge der Disciplin bewirken, daß der ihm anvertraute Theil des Unterrichts zu einem gewißen Flor zu gedeihen scheint. Er nöthigt die Schüler zur Thätigkeit, durch Klarheit verschafft er seinen Lehren Eingang und macht es möglich, daß sein unbeugsamer Wille erfüllt werden kann, und die Schüler gewinnen dabei an Kenntnissen und Fertigkeiten. Ungleich mehr Verdienst aber erwirbt sich jener Lehrer, der die seltene Gabe besitzt, seiner Wissenschaft Liebe zu erwerben und so seine Zöglinge durch sanftere und doch haltbarere Bande an dieselbe zu knüpfen. Es ist schwer zu sagen, worauf dieses magische Talent beruhen mag; die Abstufungen bis zu diesem Gipfel der Lehrgabe, der gewöhnlich auch willig disciplinarischer Gehorsam geleistet wird, sind sehr zahlreich, besonders im mathematischen Lehrfach. Gediegenheit der Kenntnisse, Fluß und Gewandtheit der Rede, Vortrefflichkeit der Methode reichen an sich noch nicht hin, um wahre Liebe zur Sache zu erwecken; der Lehrer muß für seine Wissenschaft auch begeistert sein und diese Begeisterung nicht bloß durch das Licht, sondern auch durch die Wärme seines Vortrags zeigen. Lebendigkeit ist der Charakter der Jugend, das Feuer des Lehrers muß ihr entsprechen. Diese Lebendigkeit, die wir jedem Lehrer, zumal jedem Lehrer der Mathematik wünschen, ist freilich Naturgabe, Temperament; sie kann, erkünstelt, leicht zu lächerlicher Affectation werden, die alle Wirkung verfehlt.

Es giebt aber eine eigenthümliche mathematische Schönheit der Lehrsätze, Beweise oder Auflösungen, die auf überraschender Einfachheit der Resultate, Symmetrie der Form, unerwarteter Kürze, Feinheit der Wendungen beruht, — für diese Schönheit so zeitig als möglich den Sinn zu entwickeln, muß sich der Lehrer angelegen sein lassen, denn wo dieser geweckt ist, da keimt auch die reine, wahre Liebe zur Wissenschaft, und wo auf diese aufmerksam zu machen sich Gelegenheit bietet, da wird wohl in der Regel auch die kältere Natur bewegter als sonst erscheinen."

Besonders wichtig für ein günstiges Resultat des mathematischen Unterrichts ist die äußere Geltung, welche er unter den Lehrfächern der Schule findet, wie sie ihm durch Stellung und Stundenzahl in den einzelnen Classen angewiesen wird. Wo ihm im Lehrplan eine merkliche Zurücksetzung widerfährt, da wird ihm eine solche auch von Seiten der Schüler nicht fehlen; wo dem Lehrer nicht die nöthige Zeit vergönnt ist, durch gründliches Eingehen ein lebendigeres Interesse zu erwecken, die Kraft des Schülers durch fortgesetzte Uebungen zu stärken und demselben zu dem Bewußtsein befriedigender Leistungen zu verhelfen, da wird man begreiflich auch auf einen wirklichen Erfolg des mathematischen Unterrichts keine Rechnung machen dürfen. Die Reduction seiner Lehrstunden auf eine geringere Zahl, welche er in neuerer Zeit auf manchen Gymnasien erfahren hat, wo man glaubte, ihm füglich ein Viertel der Zeit entziehen zu können, hat einen doppelten Verlust für ihn herbeigeführt, indem er dadurch nicht nur an Kraft und Umfang, sondern auch an Bedeutung für die Schüler verloren. Auf der andern Seite hat man Recht, eine weise Beschränkung des math. Unterrichts in dessen eigenem Interesse zu wünschen, da er nur dann eine allgemeinere Theilnahme von Seiten der Schüler gewinnen kann, wenn sein Inhalt ihnen zu vollem Verständnis kommt, ihr Denken wirklich beschäftigt und ihnen neue Gesichtspuncte und Wahrheiten eröffnet. Dabei tritt nun freilich dem Lehrer der Mathematik eine Schwierigkeit entgegen, die ihm sein Geschäft im besondern Grade erschwert: die Ungleichheit seiner Schüler in Bezug auf anhaltende Aufmerksamkeit und Gewöhnung an Abstraction. Denn — wie Waitz mit Recht (S. 358 seiner allg. Pädagogik) sagt — „die dauernde Fixirung der Aufmerksamkeit gelingt nicht gleich gut für alle Unterrichtsgegenstände. Manche derselben besitzen eine eigenthümliche Sprödigkeit, die es bedeutend erschwert, den Schüler für sie zu gewinnen. Von dieser Art sind namentlich die Mathematik und Grammatik der Geschichte und Naturwissenschaft gegenüber. Hierzu kommen noch die verschiedenen Grade der Leichtigkeit oder Schwierigkeit, mit welchem sich die einzelnen Schüler der abstracten Betrachtung zuwenden, wenn auch von einer specifischen Unfähigkeit einzelner für besondere Gegenstände, wie namentlich Mathematik, aus leicht ersichtlichen psychologischen Gründen keine Rede sein kann. Eine Klage über solche Unfähigkeit hat durchaus nur den Sinn einer Klage über Mangel an Energie der willkürlichen Aufmerksamkeit, die freilich besonders gelernt sein will und gerade unter allen Gegenständen an denjenigen am besten und sichersten gelernt wird, welche theils an sich, theils für das Individuum nach dessen eigenthümlicher Begabung, dessen Neigungen und Gewohnheiten in der Auffassung und Verarbeitung des wissenschaftlichen Materials die größte Sprödigkeit besitzen." — Zur Ueberwindung dieser Schwierigkeit aber, welche in der Verschiedenartigkeit seiner Schüler begründet liegt, wird der Lehrer der Mathematik nicht allein große Geduld üben müßen, um die Zerstreuten allmählich zur Aufmerksamkeit zu gewöhnen, sondern auch um Schwächere, statt sie abzuschrecken, mit freundlicher Nachhülfe zu fördern und zu ermuthigen. Gelingt es ihm, ein gewißes Selbstvertrauen und Interesse bei denen zu erwecken, die sich anfänglich schüchtern, gleichgültig oder gar widerwillig gegen die Mathematik verhielten, so darf er hoffen, sie gemeinsam mit den andern zum Ziel der Classe zu führen, wenn sie auch immerhin an Sicherheit und Gewandtheit hinter den Besseren zurückbleiben mögen.

Dem Anschein nach müßten für den Erfolg des Unterrichts bei jedem einzelnen die schriftlichen Arbeiten einen besonders sichern Maßstab abgeben, insofern dem Schüler

dabei zur Sammlung der Gedanken und zu ruhiger Ueberlegung mehr Muße gegönnt ist, als bei mündlicher Besprechung des mathematischen Lehrstoffs. Leider zeigt aber die Erfahrung, daß schwächere Schüler nur zu leicht geneigt sind, sich mit Abschreiben fremder Arbeiten zu begnügen, statt die eigenen Kräfte daran zu versuchen oder in verständiger Weise die Beihülfe eines Mitschülers zu benützen. Diesem Uebelstande nach Möglichkeit zu begegnen, wird der Lehrer wohl thun, bei seiner Beurtheilung weniger Gewicht auf die Richtigkeit des Resultats als auf den Fleiß der Arbeit zu legen und vorzugsweise denen Anerkennung auszusprechen, die eine selbständige Behandlung an den Tag legen. Um etwaigen Versuchen der Täuschung noch sicherer vorzubeugen, erscheint es zweckmäßig, schriftliche Arbeiten häufiger in den Lehrstunden selbst ausführen zu lassen und dabei womöglich jedem seine besondere Aufgabe zu ertheilen, was sich namentlich bei Berechnungen durch die abweichende Bestimmung irgend eines numerischen Datums ohne Mühe bewerkstelligen läßt. Besonders wird man aber bei den schriftlichen Arbeiten, welche für die Prüfung der Abiturienten auszuführen sind, Bedacht darauf nehmen müßen, Versuchen der Täuschung vorzubeugen, die zu einem irrigen Urtheil verleiten könnten. Der sicherste Weg dazu möchte wohl die Austheilung ganz verschiedener Aufgaben an die einzelnen Examinanden sein, da in diesem Falle jeder genug zu thun hat, die eigene Arbeit in der ihm vergönnten Zeit zu vollenden und die Mittheilung derselben an andere für diese ohne Werth sein würde. Die größere Mühewaltung für den Lehrer bei der Durchsicht und Kritik solcher durchaus verschiedener Prüfungsarbeiten kann nicht als Grund gegen die Zweckmäßigkeit der Maßregel geltend gemacht werden; höchstens mag man ein Bedenken in der Schwierigkeit finden, bei der Aufstellung abweichender mathematischer Aufgaben in Bezug auf ein Gleichmaß der Anforderungen völlige Gerechtigkeit zu üben.

Angenommen aber, daß das Lehrziel des mathematischen Unterrichts wirklich von der überwiegenden Mehrzahl der Zöglinge unserer Schulen erreicht worden sei, so läßt sich immer noch die Frage nach seinem weitern Erfolge aufwerfen: die Frage, welchen Einfluß eine frühe Gewöhnung an mathematisches Denken und Schließen, die Erkenntnis einer zusammenhängenden Kette abstracter Wahrheiten, der Besitz einer gewißen Summe vielfach anwendbarer Kenntnisse im Gebiet der Zahlen und des Raumes, im Leben und Wirken des gebildeten, praktisch thätigen Mannes üben werde? Allerdings werden für ihre Beantwortung die besondere Art und Richtung seiner Thätigkeit wesentlich in Betracht kommen; aber selbst angenommen, daß die Erfüllung seines Lebensberufs unabhängig von jeder speciellen Bekanntschaft mit der Mathematik sei, wird der gebildete Mann ihren nachhaltigen Einfluß in der Gewöhnung an Schärfe des Denkens, dem Bedürfnis einer logischen Ordnung, einer klaren Uebersicht verwickelter Verhältnisse und endlich in der geistigen Befriedigung eines hellern Einblicks in die Erscheinungen und Gesetze der Natur als einen nicht geringen Lohn der auf jene Wissenschaft verwandten Anstrengungen empfinden.

„Naturwissenschaftliche Kenntnisse aber, sagt Drobisch (a. a. O. S. 49), kann der gelehrte Forscher sowohl als der gelehrte Geschäftsmann, wenn man auch alles andere nicht erwägt, schon deswegen nicht entbehren, weil alle andere gebildete Stände von Jahr zu Jahr unterrichteter in diesen Gegenständen werden. Ist dem Staate daran gelegen, daß Beamte und Volkslehrer fortwährend ein gewißes intellectuelles Uebergewicht behaupten, so muß er von ihnen Kenntnisse fordern, die unmittelbar praktische Grundsätze enthalten, auf deren Ausübung Künste, Gewerbe und Handel beruhen, und die den, welcher sie besitzt, nicht nur in den Stand setzten, sich in eine Menge technologisches, industrielles, mercantilisches Detail leicht zu finden, sondern wohl auch bald zu übersehen, wo der hergebrachte Schlendrian einer Verbesserung bedürftig erscheint. Hat eine Regierung, besonders in den administrativen Zweigen, solche rationell und zeitgemäß gebildete wissenschaftliche Diener, so schreitet sie den Bedürfnissen des Volks voran und erzieht dieses zu höherer Cultur und Civilisation, anstatt daß im entgegen-

gesetzten Falle die Staatsverwaltung hinter der Regsamkeit des Volks zurückbleibt und die Regierung diejenige Macht verliert, die aus der Billigung und Unterstützung ihrer Ansichten und Maßregeln durch die Einsichtsvollsten im Volke hervorgeht."

Blicken wir auf die Vergangenheit zurück, so können wir nicht verkennen, wie bedeutend das Studium der Mathematik, namentlich durch den Antheil, den man dieser Wissenschaft am höheren Unterricht der Jugend eingeräumt, sich seit etwa 50 Jahren bereits ausgebreitet hat. Welchen Gewinn die bürgerliche Gesellschaft in Hinsicht auf ihre praktischen Bedürfnisse solcher allgemeineren Verbreitung mathematischer Kenntnisse zu verdanken hat, wird man sich leicht sagen können, wenn man sich alle neueren Schöpfungen der Technik vergegenwärtigt, welche jene Kenntnisse als die nothwendige Grundlage und Vorbedingung technischer Ausbildung erfordern. Schwieriger möchte es allerdings sein, in Beziehung auf ethische, intellectuelle und künstlerische Bildung den wirklichen Erfolg der ausgedehnteren mathematischen Studien mit einiger Sicherheit zu erkennen, und wir enthalten uns, statt hierüber eine bestimmte Meinung auszusprechen, billig jeder Behauptung, die nicht aus der Erfahrung zu erweisen und daher immerhin gerechtem Zweifel ausgesetzt sein würde. **A. Tellkampf.**

Maturitätsprüfung, s. unter Prüfungen.

Mecklenburg. 1. Mecklenburg Schwerin (Einwohnerzahl 542,000). I. Das Volksschulwesen. A. Zur Geschichte desselben. Das mecklenburgische Volksschulwesen der früheren Zeit ist wesentlich von derselben Beschaffenheit und denselben Entwicklungen und Schicksalen unterworfen gewesen, wie das in den angrenzenden Ländern. Die Schulmeister auf dem Lande waren Handwerker, die für das Lehrfach nur dürftig vorbereitet und durch ihre geringe Diensteinnahme auf das Handwerk als ihr hauptsächlichstes Erwerbsmittel angewiesen waren. Die Dorfschule wurde nur im Winter gehalten, so daß die Lehrer im Sommer ausschließlich als Handwerker oder Ackerbauer thätig waren; die Schulhäuser waren schlecht, die Schulstuben eng, an Lehrutensilien gebrach es; die weiten Schulwege von den zugehörigen Ortschaften bis zum Schuldorfe waren sehr schlecht und beschwerlich. Eine umfassende Aufsicht über das ganze Schulwesen sollte nach der revidirten Kirchenordnung vom J. 1650 freilich in den geistlichen Behörden vorhanden sein, hieng aber im einzelnen zu sehr von der Willkür und Persönlichkeit der Prediger und Gutsbesitzer ab. Auch das Volksschulwesen in den Städten war nicht viel besser gestellt, selbst die studirten Lehrer waren schlecht besoldet, so daß sie das einengende, kästige Schulamt immer nur als einen möglichst leicht zu beseitigenden Durchgang zur Pfarre ansahen. Die Schulcollegen hatten Reihetisch, den die revidirte Kirchenordnung noch von der Mildthätigkeit der Bürger abhängig macht, wozu aber eine Verordnung vom 15. Mai 1694 alle Bürger, die Kinder haben und nicht die Ablösung mit Geld vorziehen, verpflichtet. Meistens existirten daneben noch Privatschulen, die aber, bei der mangelnden Vorbildung der Lehrer, meist heruntergekommener Männer aus anderen Lebensberufen, ihrer Aufgabe wenig genügen konnten.

Ueber das Schulhalten auf dem Lande giebt die R. K. O. nur die Vorschrift: „Auff den Dörffern sol der Pastor oder Cüster sampt jhren Frawen auch Schul halten, und etliche Knaben und Mägdlein im Catechismo, im Gebete, im Lesen, Schreiben und Rehen unterweisen, damit die Junge Leute daselbst nicht aufwachsen, wie das unvernünftige Vieh, sondern neben jhrer Arbeit auch Gott dienen mögen, der seine Kirche auch daselbst samlen wil, in welcher er wil von den Jungen Kindern auch recht erkand, geehret und gepreiset werden. — Derwegen auch die Pastores auff den Dörffern die Bawersleute und ihre Zuhörer dahin ernstlich ermahnen sollen, das sie ihre Kinder Gott zu Ehren, und zu jhrer eigenen Seligkeit in die Schule schicken sollen."

Die ländlichen Kirchspielschulen standen also unter der Aufsicht der Prediger und der Inspection der Superintendenten, doch wurde sie in wirksamer Weise wohl nur bei den Kirchenvisitationen gehandhabt. In einer Verordnung des Herzogs Gustav Adolph

vom 15. Mai 1694 heißt es: „Wegen Anrichtung gewisser Dorff-Schulen, da noch keine seyn, auch Erhaltung der schon vorhandenen wollen Wir die bei der Commission uns schriftlich gethanene Vorschläge in Consideration ziehen, und darüber auch a part Unsere gnädigste Meinung rescribiren."

Mit größerer Sorgfalt ließ sich Herzog Friedrich (1756—85) eine weitere und vollständigere Entwicklung insbesondere des Landschulwesens angelegen sein. In einer Verordnung vom 20. Dezember 1763 wurde die Anstellung nicht geprüfter Dorfschulmeister untersagt und den Beamten aufgegeben, eine Liste aller seit 1756 im Domanium ungeprüft angestellter Schullehrer einzureichen; durch eine andere vom 1. Dezember 1768 wurde den Beamten die Controle des Schulbesuchs, die Regulirung der Schulgeldzahlung u. s. w. übertragen; endlich aber durch eine Instruction vom 18. October 1770 der Gehalt der Landschullehrer, schulhaltender Organisten und Küster folgendermaßen bestimmt: eine eigene Wohnung, worin eine mit Bänken und Tischen versehene Schul- und, wenn die Anzahl der Schulkinder es erfordert, auch eine besondere Wohnstube nebst einigen Kammern und gehöriger Viehstallung, ein Garten von circa 100 Q.-Ruthen; etwa 4 Scheffel Saat-Acker, eine Wiese zu 2 Fudern Heu; freie Weide für 2 Kühe, 1 Kalb, 10 Schafe und 2 Schweine: 3 oder 4 Faden 4füßiges Holz; Holz- und Buschwerk zur Einfriedigung des Hof- und Gartenraumes; freie Mühlenfuhr; endlich der Schullohn, wozu jeder Hufner oder Büdner, er mag Kinder haben oder nicht, jährlich 1 Scheffel Roggen und 1/2 Thlr., dagegen jedes schulfähige Kind des Einliegers oder Hirten wöchentlich 1 1/2 Schill. (fast 1 Sgr. oder 3 Kreuzer) zahlen sollte; woven dann nach Maßgabe der Schülerzahl ein Bestimmtes an den Schullehrer halb in Geld und halb in Roggen entrichtet wurde. Dann wandte sich seine Fürsorge auch der inneren Schuleinrichtung zu: in einem eigenen Schulreglement vom 20. August 1771 verfügte er, daß der Schullehrer in dem (unmittelbar fürstlichen) Domanium seine Schule auf Michaelis anfangen und sie mit aller Treue bis Ostern fortsetzen solle. Der Unterricht solle Vor- und Nachmittags (außer Sonnabendnachmittag) in je 3 Stunden ertheilt, des Abends unter andächtigem Gebet geendigt, außerdem aber noch den Erwachsenen zu ihrer Erweckung und Herzensbesserung unter erbaulicher Katechisation und Erläuterung des Gelernten eine Abendstunde gehalten werden. Von Ostern bis Michaelis soll (die Erntezeit ausgenommen) alle Wochen einige Tage Schule gehalten werden zur Wiederholung des Gelernten und Vorbereitung auf das sonntägliche öffentliche Katechismusverhör. In Schulen, die über 40 Schüler zählen, soll der Schullehrer seine Frau oder sonst jemand von seinen Angehörigen, der Fähigkeit dazu hat, zur Hülfe beim Unterricht der Kleinen benützen.

Dem Herzog lag aber die Erweiterung und Verbesserung der Sommerschule besonders am Herzen. Schon 1771 hatte er diejenigen Beamten und Prediger, die für Vermehrung und Verbesserung derselben beitragen würden, des landesväterlichen, höchsten Wohlwollens versichert; am 11. Juli 1777 ordnete er an, daß während des Sommers an zwei Wochentagen Schule gehalten werden solle, und zwar für die eigentlichen Schulkinder sechsstündig, von 6 Uhr Morgens bis 1 Uhr Mittags mit 1 Stunde Pause von 10—11; für die Erwachsenen, d. h. für die Hauskinder und Dienstboten, die noch im Winter vorher die Schule besucht, 3—4stündig, von 6—10 oder 10—1 Uhr. Aber er gieng noch einen Schritt weiter. Zur besseren und gleichförmigeren Ausbildung der Schullehrer im Domanium errichtete er 1782 in Schwerin ein Landschullehrer-Seminarium, welches darin bestand, daß die künftigen Lehrer vom Lehrer am dortigen Waisenhause, später von verschiedenen, dazu geeigneten Landschullehrern zu ihrem künftigen Amte vorbereitet wurden. Im J. 1785 wurde diese Anstalt mit der Kleinower Schule in Ludwigslust verbunden, wohin auch sämmtliche auf dem Lande zerstreute Präparanden kamen, und so der Grund zu dem dort lange Jahre hindurch bestandenen Seminar gelegt, welches im October 1862 in die mit wahrhaft großartigen Gebäuden ausgestattete Anstalt in Neukloster verpflanzt worden ist, wo die künf-

tigen Lehrer in einer Präparanden-Anstalt vom 14. bis 18. Lebensjahre vorbereitet, dann als Assistenten beim Unterricht in verschiedenen Stadt- und Landschulen verwendet werden, hierauf eine zweijährige Militärdienstzeit durchmachen und dann in einem zweijährigen Internat für ihren eigentlichen Beruf angehalten, auch in ländlichen Arbeiten und industriellen Beschäftigungen unter methodischer Anweisung geübt werden sollen.

Aus der langen, mehr als 50jährigen Regierung des Herzogs (nachmaligen Großherzogs) Friedrich Franz haben wir die „landesherrliche Ermahnung," durch welche der erste Anstoß zur Vereinigung von Arbeits- oder Industrieschulen mit den Dorfschulen gegeben wurde, und die Anstellung eines eigenen Referenten für Schulsachen bei der Landesregierung im J. 1831, für welchen seit 1853 zwei Referenten (früher Prediger) bei dem mit dem Justizministerium verbundenen Ministerium für Unterrichtsangelegenheiten in Thätigkeit sind.

B. Die Hauptpuncte der Gesetzgebung und Verfassung. Der für die Verfassung des Landes überhaupt maßgebende „landesgrundgesetzliche Erbvergleich" vom 18. April 1755 handelt in 3 Paragraphen auch vom Schulwesen. Der erste betrifft die Inspection der Stadtschulen, welche mit Vorbehalt des landesherrlichen Oberinspectionsrechts den Magistraten ungekränkt gelassen werden soll, „daferne von der Stadt zum Unterhalt der Schulen ein Beitrag geschieht, oder sie solches wohl hergebracht, oder auch das Patronatrecht über die Schulen ex Concessione haben." Der zweite legt den Predigern die Verpflichtung auf, die Schulen in ihrer Gemeinde, sowohl in den Städten als auf dem Lande, fleißig zu besuchen, den Lehrern Anleitung zum richtigen Unterweisen zu geben und sich durch die mit den Kindern anzustellenden Prüfungen von dem Stande ihrer Kenntnisse zu überzeugen; im Unterlassungsfall sollen die Prediger an Geld oder durch Entziehung des Meßkorns (eines schwankenden kleinen Theils von Naturallieferung) bestraft werden. In dem dritten endlich wird in Betreff der ritter- und landschaftlichen Ortschaften vorgeschrieben, daß die Dorfschulmeister, welche keine Küster sind, mit Beibringung guter Zeugnisse und mit Zuziehung des Ortspredigers von der Gutsobrigkeit unter beliebigen Bedingungen angenommen und nach Willkür beurlaubt werden, auch der Jurisdiction der letzteren in allen Fällen, außer im Lehrpunct, unterworfen sein sollen.

Wie in der ganzen Verfassung und Verwaltung des Landes, ist auch im Schulwesen zwischen dem unmittelbar fürstlichen Domanium, dem ritterschaftlichen Gebiete und den auf dem Landtage durch die „Landschaft" repräsentirten, ziemlich autonomen Städten wohl zu unterscheiden; dazu sind Wismar und Rostock völlig exemt und haben mit ihrer völlig selbständigen Verfassung auch die Schulverwaltung ganz allein für sich. Das Reglement vom J. 1771 wurde 2 Jahre später mit Zustimmung der Ritter- und Landschaft auch auf die ritter- und landschaftlichen Schulen ausgedehnt, auch den Predigern der Besuch der Schulen und die Prüfung der Schulkinder eingeschärft. Die Prüfung der ritter- und landschaftlichen Schullehrer, die nicht zugleich Küster sind, wurde am 5. Dezember 1783 den Superintendenten übertragen, jedoch durch eine Verfügung vom 14. Mai 1798 auch den Predigern freigelassen, an deren Stelle 1821 die Präpositi (von den Predigern aus ihrer eigenen Mitte gewählte und vom Landesherrn bestätigte Synodalvorsteher, deren in Mecklenburg-Schwerin überhaupt 37 sind) getreten sind, denen seit einigen Jahren ein Prediger als ständiger Beisitzer zugeordnet ist.

Eine wichtige Patentverordnung zu verbesserter Einrichtung der Landschulen war die vom 21. Juli 1821, wodurch dem ritter- und landschaftlichen Schulwesen eine neue Ordnung bereitet ward. Getreu dem Grundsatze, daß jede Gemeinde die Pflicht und Last hat, für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder zu sorgen, läßt dieses durch die Auflösung des Bandes der Gutsunterthänigkeit veranlaßte Gesetz die Pflicht der Unterhaltung der Schule fast ganz den Gutsherren. Es dürfen 60 Feuerstellen, wenn

die Ortschaften nicht über eine halbe Meile von einander entfernt liegen, zu einem Schulverbande combinirt werden. Die Schulhäuser müßen nebst der erforderlichen Wohnung des Schullehrers eine abgesonderte, hinlänglichen Raum (im Domanium 6 Q.-Fuß für jedes Kind) gewährende, heizbare Schulstube erhalten. Die Lehrer sind in den Kirch- und Pfarrdörfern die Küster und müßen nach bestandener Prüfung vor dem competenten Präpositus von der Gutsobrigkeit spätestens 3 Monate nach geschehener Erledigung der Stelle angestellt werden; sie können jede Ostern auf den 24. October kündigen und gekündigt werden. Die Ausübung eines nicht störenden Handwerks ist ihnen in Nebenstunden und außerhalb der Schulstube gestattet. Nebendienste dürfen ihnen nicht auferlegt werden. Ihre Vorbildung können sie auf ihre Kosten bei einigen dazu sich eignenden und öffentlich zu denominirenden Predigern finden. — Ein eigenes Regulativ für die Industrieschulen wurde 1837 erlassen.

Eine für die ritter- und landschaftlichen Schulen beabsichtigte neue Schulordnung wurde auf dem Landtage von 1854 den Ständen vorgelegt, von diesen jedoch in der Weise abgelehnt, daß sie einen andern Entwurf zu einer Verordnung zur Ergänzung und Declaration der Gesetzgebung vom 21. Juli 1821 erbaten. Durch eine Patentverordnung vom 7. März 1823 waren einige nähere Bestimmungen noch angegeben worden; die Zuziehung eines Hülfslehrers in demselben Zimmer soll möglichst abgestellt und bei nächsteintretender Vacanz auf die Errichtung einer zweiten Lehrstelle Bedacht genommen werden. Für die mit Michaelis beginnende Winterschule sind diejenigen Kinder pflichtig, welche um die Zeit in Schuldörfern das 5., in eingeschulten Ortschaften das 6. Jahr vollendet haben. Mit Ausnahme der 3 Wochen der hohen Feste und 6 Wochen Ferien zur Zeit der Ernten soll täglich von 8—11 und 1—4 Schule gehalten werden; die Nachmittage am Mittwoch und Sonnabend sind frei. Ihre Vorbildung müßen die Seminaristen entweder auf dem Ludwigsluster Seminar oder einer ähnlichen öffentlichen Anstalt oder bei einem mecklenburgischen Prediger erhalten haben. Durch neue Verfügungen von 1827, 1829 und 1833 ist die Anstellung von Seminaristen für das Domanium obligatorisch gemacht, oder müßen die Lehrer wenigstens das Abgangsexamen beim Ludwigsluster Seminar bestanden haben. Die durch die Verordnung von 1823 angebahnte Classentrennung wurde durch die Einrichtung von Stellen für unverheirathete zweite Lehrer ausgeführt, die neben freier Wohnung und Heizung 96 (seit kurzem 120) Thlr. jährlich gewähren; nach mehrjähriger geschickter Amtsführung werden diese auf Familienstellen befördert. Außerdem wird erforderlichen Falls für die Unterrichtsbedürfnisse der Domanialschulen durch Verwendung von Assistenten gesorgt; dies sind mindestens 18 Jahr alte Seminar-Expectanten, die das Assistentenexamen bestanden haben und neben völlig freier Station wöchentlich 28 Schill. (17½ Sgr.) erhalten.

Durch eine Verfügung vom 19. September 1842 sind bei allen Domaniallandschulen eigene Schulvorstände errichtet worden; jede Schule hat zwei Schulvorsteher, deren einer in der Regel der Schulze ist, der andere aus zwei von den Hauswirthen und Büdnern Vorgeschlagenen durch die Beamten gemeinschaftlich mit dem Prediger bestimmt wird. Diese haben für die Erhaltung und Verbesserung der äußeren Schuleinrichtung zu sorgen. Auch ist in den letzten Jahren überall eine besondere Amtsschulkasse gebildet worden, aus der, wie oben erwähnt, der Schullohn, der mindestens 40, höchstens 56 Thlr. beträgt, halb in Geld und halb in Roggen gegeben wird.

Für die Sommerschule wurde 1850 ein neues Regulativ gegeben, wornach der Unterricht vom Montag nach Ostern bis zum Mittwoch oder Sonnabend vor Michaelis außer in den Ferien (Saatzeit 1 Woche, Erntezeit 4 Wochen) an allen Wochentagen 3stündig, Vormittags 7—10 Uhr, ertheilt und jede Versäumnis mit Geld- oder Gefängnißstrafe unnachsichtlich geahndet werden soll. Jedoch können Kinder über 10 Jahre, wenn sie die Schule regelmäßig besucht haben, fertig lesen können und mit dem Katechismus vertraut sind, den Sommer über in Dienst gehen, wenn sie sich vor Neu-

jahr melden und von dem Prediger nach einer in Gegenwart der Schulvorsteher und des Schullehrers von ihm gehaltenen Prüfung den Diensterlaubnisschein erhalten. — Hiernach wurde denn auch im J. 1854 die Bestimmung des schulpflichtigen Alters und der Zeit der Aufnahme geändert: diese findet zu Ostern eines jeden Jahres statt und schulpflichtig sind jedesmal dann diejenigen, welche zwischen dem vorigen und dem nächsten ersten October das sechste Lebensjahr zurückgelegt haben. — Durch eine Circularverordnung an die Superintendenten vom 29. November 1852 wurde die Beschränkung des Landschulunterrichts auf Religion, Lesen, Schreiben, Elemente des Rechnens und der Sprachlehre und einiges aus der Weltkunde eingeschärft.

C. Zur Statistik. Im J. 1859 waren im Großherzogthum Mecklenburg-Schwerin 1132 Landschulen, d. h. in Dörfern und Flecken, und zwar 575 im Domanium und 557 in ritterschaftlichen, Kloster- und städtischen Ortschaften. Von diesen letzteren kommen 485 auf die eigentlichen ritterschaftlichen Güter, 40 auf die Klostergüter, zu Dobbertin (23), Malchow (13), Ribnitz (3) und das Kloster zum heiligen Kreuz zu Rostock (1); 19 auf Ortschaften des Rostocker Districts und 13 auf Kämmerei- und Oekonomiegüter, wovon 7 der Stadt Parchim und 1 der Georgenkirche daselbst gehören.

II. Das städtische oder Bürgerschulwesen. A. Geschichtliches. Das Schulwesen in den zahlreichen Landstädten Mecklenburgs ist bis zum Anfange der dreißiger Jahre dieses Jahrhunderts ausschließlich in den Händen der Ortsobrigkeiten gewesen und gehört auch noch gegenwärtig in Bezug auf Geldmittel, Localitäten u. s. w. ihrer Sorge an. Die ältesten allgemeinen Schulordnungen sind von Herzog Ulrich aus dem J. 1602, verfaßt von Jakob Colerus, ferner von dem Herzog Hans Albrecht 1619 und Herzog Gustav Adolph 1662; aber diese sowohl wie die Verordnungen des Herzogs Christian Ludwig 1685 und 1686 geben über den Zustand des städtischen oder Bürgerschulwesens keinen näheren Aufschluß, haben ihr Absehen vielmehr auf die gelehrte Schulbildung gerichtet. Erst eine Verordnung über das Schulwesen in der Stadt Bützow von 1760 gestattet einen näheren Einblick; es bestimmt das schulpflichtige Alter von 7, höchstens 8 Jahre an, die Schulzeit Vormittags von 7—10 und Nachmittags von 1—4 Uhr; die Schule wird Morgens mit Gesang und Gebet eröffnet, Nachmittags in gleicher Weise geschlossen. Die Lehrer sind Rector, Conrector und Rechenmeister. Cantor soll gegen Rectoren in einer wohlgeordneten Subordination stehen; doch soll weder Rector Cantori, noch Cantor Rectori in der ordentlichen Disciplin weder directe noch indirecte hinderlich sein. Dem Cantor gehören diejenigen Knaben, welche erst lateinisch lesen lernen, privative an; derselbe soll auch mit Decliniren und Conjugiren den Anfang machen. Es soll kein anderer Schulmeister in der Stadt sein, der die Knaben in der Latinität informire. Beide Classen sollen unter Aufsicht der Lehrer dem Gottesdienste beiwohnen und unter der Leitung des Cantors vom Chor singen; auch sollen beide Classen mit beiden Lehrern die Leichen begleiten. Am Gregorientage sollen Rector und Cantor, zusammen mit der Schule, vor den Thüren ihr gewöhnliches Accidenz sammeln, und es soll Rector sich diesem Geschäfte nicht eigenmächtig entziehen. Michaelis ist öffentliches Examen. Frei sind nur die Mittwoch- und Sonnabendnachmittage, die Nachmittage vor den drei hohen Festen und der auf jedes derselben nachfolgende Werkeltag, in der Zeit zwischen Jakobi und Bartholomäi (den sog. Hundstagen) auch die Nachmittage des Montags und Donnerstags, und endlich ein Nachmittag an jedem eintretenden Jahrmarkt.

Eine planmäßige und wesentliche Verbesserung dieses Zweiges des öffentlichen Schulwesens erfolgte erst mit dem J. 1834 durch Vereinbarungen der Regierung mit den Ortsobrigkeiten. Natürlich mußte sich aber hier nach Maßgabe der den einzelnen Städten zu Gebote stehenden Mittel eine große Verschiedenheit zeigen; in einigen Städten ist erst sehr viel später, aber aus eigenem innerem Antriebe derselben, eine angemessene Organisation eingetreten, die sich dann auch in einzelnen Bestimmungen

schon als eine freiere und weitere zu erkennen giebt, bisweilen dem Charakter eigentlicher Realschulen sich nähert. Zu Rectoren und Conrectoren sollen immer nur studirte Theologen genommen werden, die in der Regel das zweite theologische Examen gemacht haben; aber bei dem außerordentlichen Mangel an jungen Theologen in Mecklenburg werden jetzt in der Regel schon solche, die das erste Examen bestanden haben, und oft auch seminaristisch gebildete Lehrer zu den zweiten Stellen genommen. Das Gehalt dieser Stellen varirt zwischen 400 und 700 Thlrn. Die unteren, theilweise mit Kirchendiensten versehenen Stellen (die Rectoren sind oftmals zugleich Hülfsprediger) werden mit Lehrern aus dem Schullehrerseminar besetzt; die geringstdotirten Stellen gehen bis zu 150 Thlr., mit Einschluß der Naturalemolumente, als Wohnung, Feurung, herab. Den Schulen sind Schulvorstände vorgesetzt, in welchen wenigstens ein Prediger und ein Magistratsmitglied Sitz haben. Auch in den Domanialflecken ist das Schulwesen in gleicher Weise geordnet, nur daß hier die Bestimmungen ausschließlich vom Unterrichtsministerium abhängen. In den ritterschaftlichen Flecken (Dassow, Klütz) beruht das Schulwesen auf besonderen Vereinbarungen mit den Gutsobrigkeiten.

B. Statistisches. Die städtischen Schulen sind theils Volksschulen mit 1—3 Classen, zu denen dann noch gewöhnlich eine Nebenschule und eine Industrieschule hinzukommt, theils Bürger- oder Stadtschulen (in Ludwigslust Real- oder Rectorschule, in Waren höhere Schule genannt) von sehr verschiedener Ausdehnung. Es bestehen solche von 9 Classen in Parchim, von 8 in Teterow, von 7 in Bützow, Grevismühlen, Ludwigslust, Waren, von 6 in Boizenburg, Dargun, Grabow, Malchin, Plau, Röbel, Wittenburg, von 5 in Gnoien, Goldberg, Krakow, Laage, Lübz, Malchow, Penzlin, Stavenhagen, Schwan, Tessin, von 4 in Brüel, Crivitz, Doberan, Dömitz, Gadebusch (die seit 1554 besteht und damals nach Melanchtons Plane eingerichtet ward), Hagenow, Kröpelin, Lübtheen, Marlow, Neubuckow, Neukaten, Neustadt, Ribnitz, Sternberg, Sülze, Warin, Zarrentin, von 3 in Neukloster und Rehna, von 2 in Dassow, von 1 in Klütz. Hiernach ist auch die Schülerzahl eine sehr verschiedene, z. B. in Bützow 400, in Malchin 459, Goldberg 517, Grabow 540, Grevismühlen 600, Teterow 703, Parchim 916.

Die Lehrer werden dem bei weitem größeren Theile nach dem Schullehrerseminar, bisher in Ludwigslust, entnommen; die keinere Zahl der studirten, namentlich also sämmtliche Rectoren, sind die meist nach kürzerer Zeit in eine Pfarre übergehenden jungen Theologen, die gewöhnlich unmittelbar nach beendigtem 3jährigem Studiencursus und nach absolvirtem erstem Examen als solche angestellt werden. Der früher denselben durch Verfügung von 1832 auferlegte dreimonatliche methodologische Cursus am Ludwigsluster Seminar, ist wieder abgekommen, wenn auch nicht ausdrücklich aufgehoben.

C. Innere Ordnung. Da bei diesen zahlreichen städtischen Schulanstalten, abgesehen von den völlig eremten Städten Wismar und Rostock, eine mehr oder minder selbständige Verwaltung von Seiten der städtischen Behörden besteht, die zum Theil das Recht zur Ernennung der Lehrer entweder ausschließlich oder unter höherer Bestätigung genießen, während an den meisten Schulen das Unterrichtsministerium sie bestellt, so herrscht auch in der inneren Einrichtung eine vielfache Verschiedenheit. Ein allgemeiner, öffentlicher Normallehrplan ist nicht vorhanden; während aber die gewöhnlichen Lehrgegenstände des Volksschulunterrichts auch hier zur Anwendung kommen, wird an manchen Anstalten noch ein (gewöhnlich besonders zu bezahlender) Unterricht in neueren Sprachen, hie und da auch ein Unterricht im Lateinischen zur Vorbereitung auf die Gymnasien ertheilt. Obgleich das Verhältnis von Kirchspielsschulen durchweg verschwunden ist und eine Beziehung der Schulen zu den einzelnen Kirchen und kirchlichen Gemeinden nirgend mehr hervortritt (wenn auch einzelne Lehrer zu kirchlichen Diensten herbeigezogen werden), obgleich daher auch die in anderen Ländern allgemein

geltende unmittelbare und ausschließliche Aufsicht der Prediger über die Schulen bei den städtischen Anstalten principiell nicht vorhanden ist: so werden doch in der Regel zu den Schulvorständen, in denen der Bürgermeister den Vorsitz zu führen pflegt, neben Beamten und Mitgliedern der Bürgerschaft ein oder mehrere Prediger zugezogen. Endlich muß aber noch das hervorgehoben werden, daß die mecklenburgischen Schulen überhaupt an dem im Lande seit langer Zeit im Gebrauch befindlichen Gesangbuch und Katechismus einen Schatz besitzen, der, namentlich in Bezug auf die bekannten Verhältnisse anderer deutscher Länder, in der That nicht gering anzuschlagen ist. Das im J. 1764 vom herzogl. Consistorium in Rostock veröffentlichte Gesangbuch enthält in 686 Numern einen Schatz der schönsten Kernlieder (nur einige gehören der pietistischen Richtung jener Zeit an, und einige allerdings vortreffliche vermißt man) in reiner, namentlich unverwässerter Gestalt. Ebenso enthält der im J. 1717 bei Gelegenheit der damaligen Reformationsjubelfeier von sämmtlichen Landessuperintendenten herausgegebene Katechismus den lauteren Ausdruck der christlichen Lehre in ihrem vollen Gehalt, wenn auch an einzelnen Stellen ebenfalls jene pietistische Färbung zu erkennen und bisweilen die rechte Berücksichtigung der didaktischen Zwecke zu vermissen ist.

D. Die äußeren Lehrer-Verhältnisse erscheinen sehr ungleich, die Gehalte derselben, die vielfach zum Theil in Naturalien bestehen, gehen bei den Rectoraten von 1000 und 1100 Thlrn. (Schwerin und Ludwigslust) bis zu 480 Thlrn. herunter; bei manchen derselben ist außerdem noch eine freie Wohnung vorhanden; die Einnahmen der seminaristisch gebildeten Lehrer schwanken meistens zwischen 200 und 400 Thlrn., gehen aber bisweilen auf 120 und bei Hülfslehrern auf 80 Thlr. herunter. Da der Unterricht von 8—12 und 2—4 Uhr ertheilt zu werden pflegt und die Zahl der Lehrer gewöhnlich der der Classen gleichkommt, haben die Lehrer in der Regel wöchentlich 32—36, die Rectoren 20—24 Stunden Unterricht zu ertheilen; für den officiellen Privatunterricht, den sie hie und da im Französischen und Englischen ertheilen und für den ein besonderes Honorar an die Schulkasse von den Theilnehmern gezahlt wird, erhalten sie gewöhnlich eine Vergütung. Zum Halten pädagogischer Zeitschriften und Hauptwerke ist an manchen Schulen ein kleiner jährlicher Betrag ausgeworfen.

E. Sonstige Bildungsanstalten. Wir haben der Töchterschulen bisher nur da gedacht, wo sie mit den Knabenschulen in irgend welchem näheren oder entfernteren Zusammenhange standen. Oeffentliche Töchterschulen, insbesondere für die höheren Stände, giebt es in Mecklenburg überall nicht; diese sind vielmehr lauter Privatunternehmungen, aber als solche allerdings ziemlich zahlreich, indem in jeder der oben aufgezählten Städte mindestens 1, nicht selten 2—3, ja in den größeren Städten noch mehrere vorhanden sind. Ebenso sind auch durch eine Verordnung vom J. 1836 in sämmtlichen Städten des Landes Gewerbeschulen errichtet worden, wozu die Stände 1850 eine jährliche Unterstützung aus Landesmitteln, und zwar von 250 Thlrn. für jede der 6 größeren Städte, von 150 Thlrn. für jede der 10 anderen und von 100 Thlrn. für jede der übrigen 24 gewährten. Lehrlinge und Gesellen der Handwerker sollen hier für ihren Beruf weiter ausgebildet werden; sie erhalten in folgenden Geständen Unterricht: Zeichnen geometrischer Figuren und Körper, architektonischem und Ornamentenzeichnen, Anleitung für die fähigeren zum Modelliren, Forthülfe im Rechnen und Schreiben, in den Anfangsgründen der Mathematik und Naturkunde. Des bisherigen Schullehrer-Seminars in Ludwigslust ist schon früher erwähnt worden, über das Michaelis 1862 statt dessen beginnende, in weit großartigerem Maßstabe angelegte Seminar in Neukloster wird erst künftig gesprochen werden können. Das Ludwigsluster wurde 1786 von Schwerin dorthin verlegt, bald aber, da das alte Gebäude 1804 bei einer größeren Feuersbrunst abbrannte, in ein neugebautes Haus mitten im Orte verlegt. Es steht unter der Aufsicht eines Curatoriums von 3 Mitgliedern und hat 5 Lehrer, von denen der eine ausschließlich für Gesang und Musik angestellt ist. Eine Seminarschule mit

6 Classen ist zugleich Uebungsschule für die Seminaristen, welche nach einer bestimmten Reihenfolge den Unterricht in den verschiedenen Lehrgegenständen je in einer Stunde des Tags unter Aufsicht der Seminarlehrer und der Unterlehrer übernehmen. Die regelmäßige Anzahl der Seminaristen beträgt 64, welche in 2 Classen, bei 2jährigem Cursus, Unterweisung und Uebung in allem ihnen nöthigen erhalten, so daß jährlich nach dem vor Michaelis stattfindenden Abgangsexamen 32 für die Landesvolksschule, entweder als zweite (resp. dritte) Lehrer an Dorfschulen des Domaniums oder als Hülfslehrer an städtischen und Fleckenschulen zur Verwendung kommen können. Die Aufzunehmenden müßen sich unter Einsendung eines Lebensabrisses und einer Skizze ihres Bildungsgangs melden, das Curatorium wählt dann darunter zur Prüfung aus; dieselben dürfen nicht unter 21 und nicht über 26 Jahre alt sein. Sie wohnen im Seminar: nur in dem Zeitraum vom Mai 1848 bis Michaelis 1851 wurde ihnen eine von der eigenen Wahl abhängige Wohnung im Orte verstattet. Für Unterricht, Wohnung und Mittagstisch zahlen sie für den Cursus nur 52⅔ Thlr.; die übrigen Unterhaltungskosten (7—8000 Thlr.) sind aus landesherrlicher Kasse bestritten worden. Ob in Zukunft der lange (10jährige) Gang vom Eintritt in das Präparandum bis zum Austritt aus dem Seminar, einschl. der ihnen obliegenden militärischen Dienstzeit, den Verhältnissen der sich dem Lehrberuf widmenden jungen Männer und den Interessen des Schulwesens dienen wird, muß die Erfahrung lehren. — Neben diesem für das Domanium und die Städte bestimmten Seminar ist neuerdings der Anfang mit einem zweiten, für die ritterschaftlichen Schulen bestimmten Seminar in Dobbertin durch Unterstützung des Landtags gemacht worden. Die Leitung ist dem dortigen Organisten, in dessen Hause sie auch wohnen, unter Aufsicht und Theilnahme des Ortspredigers übertragen. Es sollen hier solche Landschullehrer gebildet werden, die den in der Schulordnung von 1821 gestellten Anforderungen an den Lehrer in jeder Hinsicht genügen können. Auf 10 Zöglinge ist vorläufig die Anzahl beschränkt; jeder zahlt für Unterricht und freie Station während eines 2jährigen Aufenthalts im voraus 100 Thlr., wozu die Klosteramtskasse noch 60 Thlr. legt.

Zu erwähnen ist hier ferner das Taubstummeninstitut zu Ludwigslust, gegenwärtig besucht von 58 Zöglingen, in 6 Classen, zur Hälfte Knaben und zur Hälfte Mädchen, dieselben wohnen aber zerstreut in den Familien des Orts. Unterhalten wird die Anstalt durch jährlich 3000 Thlr. aus der Landesrecepturkasse, durch Zuschüsse aus der Renterei, Stipendien und Vermächtnisse; sie steht unter einem Curatorium von 3 Mitgliedern, hat 1 Inspector und 5 Lehrer, 1 Lehrer im Korbflechten und 2 Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten. Auf die passende Unterbringung der ausscheidenden Zöglinge wird besondere Fürsorge verwandt. Den Handwerksmeistern, die ihre taubstummen Lehrlinge tüchtig ausbilden, und den Familien, die die Mädchen in Dienst nehmen, werden Prämien ertheilt. Zu ihrer Weiterbildung dient eine Sonntagsschule. Am liebsten werden sie nach vollendetem 8. Lebensjahre aufgenommen; über 12 Jahr alte nur mit besonderer Erlaubnis des Ministeriums. Im Durchschnitt ist alle Jahre für die Aufnahme von 9—10 zu sorgen.

Endlich sind 3 Navigationsschulen, zu Wustrow, Rostock und Wismar, namhaft zu machen; die erste ist 1846 begründet, hat 2 Hauptclassen und 1 Vorbereitungsschule, besitzt ein großes Schulgebäude und ist mit nautischen Instrumenten und Apparaten gut versehen. Das Curatorium besteht aus dem ersten Beamten zu Ribnitz und 2 Schifferältesten. Diese bilden mit dem Professor der Math. in Rostock und dem Director der Anstalt die Prüfungscommission; vor ihr wird das Steuermannsexamen und, nach mehrjähriger Fahrt, die Schifferprüfung abgelegt. Außer dem Director hat es 3 Lehrer und 4 Elementarlehrer. Seit dem Bestehen der Schule (1846) wurden zu Schiffern 199, zu Steuerleuten 249 geprüft; die gesammte Schülerzahl betrug seitdem 1655. — Die zu Rostock steht unter der Direction des Prof. Karsten in Rostock und zählt außerdem noch 4 Lehrer, worunter 3 Sprachlehrer; sie besteht aus

3 Classen, in deren dritter nur im Winter unterrichtet wird, mit etwa 100 Schülern. — Eine dritte in Wismar, errichtet 1858, ertheilt nur im Winter Unterricht und hat 2 Classen, eine Vorbereitungs- und eine Steuermannsclasse; der Rath und die Rheder unterhalten die Schule.

In vielen der genannten Ortschaften sind Kleinkinderschulen oder Kinderbewahranstalten errichtet worden, aber lediglich der Privatwohlthätigkeit und Fürsorge anheim gegeben; ebenso befindet sich ein Rettungshaus in Gehlsdorf, gegründet von dem Verein für innere Mission in Mecklenburg und fortwährend durch freiwillige Beiträge unterhalten, die im Lande gesammelt werden.

III. Das höhere Schulwesen. A. Allgemeines und Geschichtliches. Der Ursprung der mecklenburgischen Gelehrtenschulen reicht bis in das Reformationszeitalter, ja noch über dasselbe hinauf. In Parchim wird schon 1305, in Wismar 1340 und in Neubrandenburg 1376 ein rector scholarum erwähnt. Die Schulen dieser Städte traten also wohl schon damals über den Kreis der elementaren Kloster- und Pfarrschulen hinaus. Aber im Reformationszeitalter ward diesem Gegenstande größere Aufmerksamkeit zugewendet und die Einrichtung der Schulen wesentlich verbessert. Dies geschah zuerst in Wismar, wo im J. 1541 die große Stadtschule eingerichtet ward, darauf in Schwerin und Güstrow im J. 1553, indem dort vom Herzog Johann Albrecht I. unter dem Beistande von Andreas Mylius (s. G. C. F. Lisch, Andreas Mylius und der Herzog Johann Albrecht I. von Mecklenburg Schwerin 1853) die Burgschule gestiftet wurde, mit deren Eintritt die im J. 1532 von Herzog Heinrich dem Friedfertigen gestiftete lutherische Stadtschule wieder aufhörte, hier von demselben Fürsten die frühere Domschule mit der Stadtschule vereinigt ward; weiter wurde die Schule zu Parchim im J. 1563 reorganisirt, wenn auch der Abschluß der desfallsigen Verhandlungen sich noch bis ins folgende Jahr verzögerte; endlich trat auch nach mehreren gescheiterten Versuchen im J. 1580 zu Rostock die große Stadtschule als höhere Bildungsanstalt ins Leben. Neben der Burgschule in Schwerin stiftete der Herzog Ulrich als Bischof zu Schwerin 1565 eine Domschule, die aber bereits im J. 1576 mit jener vereinigt ward. Diese ward im J. 1781 von dem Herzoge Friedrich mit einem Theile des Bützowschen Pädagogienfonds aufs neue dotirt und vom Großherzoge Friedrich Franz mit erweiterten Verbesserungen 1818 zum Gymnasium Fridericianum erhoben. Die Güstrower Domschule wurde vom Herzoge Ulrich 1602 erweitert und neu geordnet, abermals im J. 1662 von dem Herzog Gustav Adolph mit neuen Verbesserungen ausgestattet, endlich vom Herzoge (nachmaligen Großherzoge) Friedrich Franz I. im J. 1787 und von dessen Nachfolger Paul Friedrich im J. 1840 zeitgemäß umgestaltet und durch Abzweigung einer besonderen Bürgerschule (die wiederum 8 Jahre später in eine Bürger- und Realschule abgetheilt worden ist) für ihre ursprüngliche Bestimmung neu organisirt. Jene Periode ihrer ersten Stiftung im Reformationszeitalter ist überhaupt eine in sich glänzende und reiche; die Fürsten, welche selbst an den Interessen wissenschaftlicher Bildung theilnahmen und mit den Höfen und Gelehrtenkreisen Italiens verkehren, wenden eine außerordentliche Sorgfalt auf. Die Schweriner Schule hatte 3 Classen und 4 Lehrer, einen rector, prorector, cantor und infimus oder hypodidascalus, eine zeitlang auch noch einen fünften, dessen Wahl aber mislungen war. Es ragen Männer von großer Bedeutung, wie M. M. Daberousius und Laurentius Rhodoman, aus jener Periode hervor, von denen jener, der erste Rector von Johann Albrechts Fürstenschule, noch im Tode die Ehre genoß, daß sein Fürst nebst Gemahlin, beiden Söhnen und dem ganzen Hofgesinde ihm zur Bestattung in die Domkirche folgte, dieser 1606 als Professor der Geschichte in Wittenberg starb. Zu den ursprünglichen 4 Lehrern kam 1588, als der vierte Lehrer, damals Subconrector genannt, zugleich Prediger an der Schelfkirche ward, noch ein besonderer Schreiblehrer hinzu, 1650 ein Rechenmeister; im J. 1781 wurden noch 2 Collaboratoren angestellt, zu denen 1786 noch ein dritter hinzukam, an dessen Stelle eine zeitlang ein

Cantor sich findet. So ist denn in allmählicher Erweiterung zu diesen 1818 noch ein zehnter, 1819 ein elfter und 1827 noch ein zwölfter hinzugekommen. — Auch die Güstrower und Parchimer Schule haben ähnliche Entwicklungsphasen durchgemacht; beide haben im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts mehrfach neue Schulordnungen erhalten, durch welche jedoch mehr das Alte und Bestehende in den Stürmen und Wirren schwerer Zeiten aufrecht zu erhalten als eigentlich Neues zu schaffen versucht worden ist. Die Parchimsche Schule wurde im J. 1827 zum Gymnasium erhoben und das Patronat desselben vom Großherzoge übernommen; die anfänglich geringe Lehrerzahl erweiterte sich allmählich, besonders als im J. 1841 zum Zweck des Realunterrichts besondere Erweiterungen veranstaltet wurden. Zu den 11 seitdem an der Anstalt wirkenden Lehrern ist im J. 1853 noch ein zwölfter hinzugekommen. Ebenso hat die Güstrower Domschule, die bis vor wenigen Jahren nur 4 Classen hatte, noch 2 Classen hinzubekommen, und ist diesem Bedürfnisse gemäß das Lehrerpersonal bis zu 9 Lehrern vergrößert worden. In Wismar und Rostock sind namentlich im Laufe der letzten 3 Decennien fortwährende Verbesserungen eingeführt und neue Lehrkräfte hinzugefügt worden, wie sie nicht allein von den steigenden Anforderungen der Zeit und der Wissenschaft, sondern in gleichem Maße auch von der wachsenden Bevölkerung und der zunehmenden Zahl der nach höherer Bildung strebenden Jugend in Anspruch genommen wurden.

Der Mangel an Einheit und Uebereinstimmung, der bereits im Volks- und Bürgerschulwesen bemerklich gemacht worden ist, tritt begreiflicherweise in dem höheren Schulwesen, insbesondere bei den Gymnasien, in noch stärkerem Maße hervor. Auch hier ist daran zu erinnern, daß die Städte Wismar und Rostock, wie ihre eigene, völlig unabhängige Verfassung und Verwaltung überhaupt haben, so auch in der Organisation ihrer „großen Stadtschulen," der Berufung und Ernennung der Lehrer u. s. f. durchaus selbständig sind. Nur dem gemeinsamen Maturitätsprüfungsedicte sind sie für ihre Schulen schon um deswillen unterworfen, weil die dortigen Stadtkinder sowohl als die die Lehranstalten besuchenden auswärtigen Schüler, wenn sie im mecklenburgischen Lande künftig eine Anstellung suchen, diesem Prüfungsedicte natürlich mit ihren Leistungen genügen müßen. Hier steht denn auch, wie überhaupt in allen allgemeinen, die Landeswohlfahrt berührenden Angelegenheiten, der Landesregierung eine commissarische Einsicht und Theilnahme zu, die sie aber bei den Abiturientenprüfungen höchst selten, in allen übrigen Fällen so gut wie gar nicht ausübt. Es bleiben also nur 3 landesherrliche Gymnasien übrig, die beiden Domschulen zu Schwerin und Güstrow, gegründet im J. 1553, erstere 1818 zum Gymnasium Friedericianum erhoben, letztere im J. 1840 bei Abzweigung einer Realschule neu organisirt und von der Regierung allein übernommen, während die Stadt Güstrow, die bis dahin an der Ausrüstung des Gymnasiums mit allen erforderlichen Mitteln theilnahm, nunmehr die Fürsorge für die Realschule allein behielt. Was etwa außerdem noch für beide Gymnasien verwendet wird, fließt aus den Stiftungen, deren sie sich, zumal bei ihrer früheren Verbindung mit den beiden Domkirchen, zu erfreuen haben. Das dritte Gymnasium, zu Parchim, im J. 1563 begründet, ist als Stadtschule gestiftet und im J. 1827 zum Friedrich-Franz-Gymnasium erhoben worden, bezieht aber seine Einnahmen fortwährend sowohl aus städtischen als aus Staatsmitteln, und zwar für alle als nothwendig zum Wohle der Anstalt erkannten neuen Bewilligungen in dem Verhältnis von ⅔ vom Staate und ⅓ von der Stadt Parchim. Aus allen diesen Eigenthümlichkeiten erklären sich daher manche, zum Theil wesentliche Abweichungen in der ganzen Einrichtung und Anordnung dieser Anstalten. Alle haben locale Aufsichtsbehörden, Scholarchate, in welchen an den 3 landesherrlichen Gymnasien der Superintendent den Vorsitz führt; außerdem befinden sich in Parchim 2 von der Stadt bestellte Magistratsmitglieder und 1 vom Ministerium gewählter Prediger (im ganzen 4), in Güstrow 2 Prediger und 1 Magistratsmitglied (im ganzen 5), in Schwerin keiner vom Magistrate, sondern 2 anderweitig gewählte Beamte (im ganzen 3) darin. Dagegen haben in den Scho-

larchaten in Wismar und Rostock keine Prediger, sondern ausschließlich Rathsmitglieder (in Wismar die beiden Bürgermeister, der Syndicus, der zugleich mit der speciellen Aufsicht vertraut ist, und zwei Rathsherren; in Rostock 2 Bürgermeister und die beiden Syndici) Sitz und Stimme. Ferner tritt die eigenthümliche Verschiedenheit hervor, daß neben den Gymnasien in Schwerin und Rostock völlig selbständige Realschulen unter abgesonderter Direction bestehen, in Wismar und Rostock neben den Gymnasial-abgesonderte, aber im gemeinsamen Verbande damit stehende und derselben Direction untergebene Realclassen eingerichtet sind, während am Friedrich-Franz-Gymnasium in Parchim nur Parallellectionen für die Naturwissenschaften und neueren Sprachen vorhanden sind, an welchen die vom Griechischen und theilweise auch vom Lateinischen dispensirten Realschüler theilnehmen, indessen sie in allen übrigen, soweit die Ueberfüllung der Classen nicht etwa eine Trennung nothwendig macht, mit den Gymnasiasten völlig gemeinsamen Unterricht erhalten.

Dieser Mangel des Gemeinsamen geht aber allerdings noch weiter. Sämmtliche Gymnasien verharren in einer inselartigen Abgeschlossenheit von einander; es ist vielleicht in 20 Jahren kein Fall vorgekommen, daß ein Lehrer von der einen Anstalt an die andere berufen oder versetzt worden ist. Gemeinschaftliche Berathungen der Directoren unter sich oder in Verbindung mit der Behörde kommen niemals vor. Wahl und Approbation der Lehrbücher von Seiten der Regierungsbehörde findet nicht statt; allgemeine oder organische Verfügungen in Bezug auf Unterricht, Einrichtung oder sonstiges sind im letzten Jahrzehent und länger von derselben nicht ausgegangen. Eine wissenschaftliche Prüfungscommission existirt nicht, von einem Amtsexamen kann also nicht weiter die Rede sein, als etwa, insofern auswärtige Bewerber um die oftmals zur Concurrenz ausgeschriebenen Stellen das Zeugnis eines solchen aus einem andern deutschen Lande beibringen. Aus gleichem Grunde giebt es in Mecklenburg auch keinen eigenen Gymnasiallehrerstand, es kann und soll auch keinen solchen geben und es ist daher nicht zu verwundern, daß die wenigen jungen Mecklenburger, die sich dennoch dem Lehrfache gewidmet haben, sämmtlich aus dem Lande haben gehen müßen und meist in Preußen angestellt sind.*) Wenn im Lande geprüfte Schulamtscandidaten vorhanden sind, fühlt man eine gewiße Verpflichtung zu ihrer Verwendung (die jedoch nach dem eben Gesagten wenigstens keine praktische Wirkung hat); an sämmtlichen städtischen Schulstellen außer den Gymnasien werden eben nur Theologen angestellt, die in eine Pfarre übergehen, weil man durchaus keine haben will, die sich dem Lehrberufe als ihrer Lebensaufgabe widmen und daher bei vorgerücktem Alter in demselben pensionirt werden sollen. Es ist daher nicht zu verwundern, daß an den Gymnasien sehr wenige Mecklenburger angestellt sind; aber man hat kaum eine Vorstellung davon, aus wie vielerlei Ländern und Gegenden an Einem Gymnasium die Lehrer zum gemeinsamen Dienste an der einen mecklenburgischen Jugend vereinigt sind. So sind z. B. von den gegenwärtigen Lehrern des Fridericianums in Schwerin nur 2 der älteren und 1 der jüngstangestellten (Strelitzer) Mecklenburger; von den übrigen 2 aus der preuß. Provinz Sachsen, 2 aus dem Königreiche Sachsen, 1 aus Kurhessen, 1 aus Altenburg, 1 aus Hannover, 1 aus Braunschweig. Von 6 anderen, die im Laufe des letzten Jahrzehents dort thätig gewesen sind, waren 2 aus Mecklenburg, 1 aus Emden, 1 aus Hannover, 1 aus Leipzig, 1 aus Helmstädt.

Als das eigentlich Gemeinsame und Verbindende müßte demnach das auf ein einheitliches Ziel hinarbeitende Maturitätsprüfungsedict vom 4. Mai 1833 betrachtet werden können, obwohl nicht zu sagen ist, mit welcher Strenge es beobachtet und in welcher Uebereinstimmung es von den einzelnen Schulen gehandhabt wird, wäh-

*) Bei diesem, wie bei mehreren anderen Puncten der obigen Darstellung drängt sich uns die Frage auf, wie es denn zu erklären sei, daß solche Zustände in einem deutschen Lande im achtzehnten Jahrhundert noch bestehen können! D. Red.

rend in dem Gesetze festgestellt ist, daß, um ein gleichmäßiges Verfahren der Prüfungsbehörden zu befördern, denselben von Zeit zu Zeit ein Regierungscommissarius zugeordnet werden soll. Die Eigenthümlichkeiten desselben werden daher um so mehr uns entgegentreten müßen, als, wie sich weiter unten zeigen wird, in dem sonst so nahverbundenen Mecklenburg-Strelitz wesentlich abweichende Bestimmungen gelten.

Die Prüfungsbehörde besteht hier aus den Scholarchen und denjenigen Lehrern, welche durch Universitätsstudien zu ihrem Amte sich befähigt haben. Neben diesem weitern Kreise, der eigentlich nur die Zuhörerschaft bei der mündlichen Prüfung bildet, wird ein engerer Kreis unterschieden, von dessen Urtheil und Abstimmung die Entscheidung abhängt und der aus dem Protoscholarchen, dem Director und den Lehrern, welche geprüft haben, besteht. Um zum Examen zugelassen zu werden, muß ein Schüler „mindestens ein Jahr in allen Gegenständen, also auch im Griechischen," am Unterrichte in der Prima theilgenommen haben. Die unzweckmäßige Bestimmung, daß die schriftliche Prüfung an 3 verschiedenen, nicht unmittelbar auf einander folgenden Tagen, jeden zu 8 Arbeitsstunden (Vor- und Nachmittags) gerechnet, stattfinden soll, ist wohl längst an allen Schulen einer zweckmäßigeren Zeitvertheilung gewichen. Die Aufgaben dieser Prüfung sind: ein deutscher Aufsatz, aus dem die Gesammtbildung zu ersehen ist; ein lateinischer, dessen Thema sich zu einer historisch-oratorischen Behandlung eignet; eine mathematische Arbeit, in der Lösung mehrerer zur Auswahl gestellter Aufgaben aus den verschiedenen zum Schulunterricht gehörenden Theilen der Mathematik bestehend; eine Uebersetzung aus dem Deutschen ins Griechische, wozu ein zusammenhängendes Stück zu wählen ist, das nicht aus einzelnen, abgerissenen Sätzen besteht; eine Uebersetzung und Interpretation einer in der Schule nicht gelesenen und erklärten horazischen Ode; ein französischer Aufsatz, dessen Thema am passendsten aus der neueren Geschichte genommen wird, oder auch ein französisches Exercitium. Hiernach ergeben sich auch die Grundsätze für die Beurtheilung der Reife, in welcher ein doppelter Grad unterschieden wird. Für den ersten gehört wesentlich Folgendes: daß der Abiturient das Thema zum deutschen Aufsatze in seinen wesentlichen Theilen aufgefaßt, logisch richtig geordnet habe, und daß in der Darstellung selbst ein geläufiger und angemessener Ausdruck herrsche; daß er die griech., latein. und franz. Prosaiker ohne Vorbereitung ins Deutsche übersetze und sich im Horaz und Virgil nach kurzer Ueberlegung zurecht finde, mit dem Homer soweit vertraut sei, als es die üblichen Schulwörterbücher und Schulgrammatiken verstatten, daß er in der Formenlehre und gewöhnlichen Syntax überall Festigkeit beweise, über andere sprachliche Eigenthümlichkeiten, wie sie in dem Kreise der Schulerklärung vorkommen, und über das Versmaß genügende Auskunft zu geben im Stande sei und in der Erklärung sinnverwandter Wörter sich nicht unkundig zeige; daß seine schriftlichen lat. und franz. Arbeiten sprachrichtig und ohne Germanismen abgefaßt seien und Gewandtheit im Ausdruck zeigen; daß er das deutsche Pensum ohne grammatische Verstöße und mit richtiger Accentsetzung ins Griechische übertragen habe; daß er die Hauptbegebenheiten der allgemeinen Geschichte nach Zeit, Veranlassung und Folgen kenne, in der griechischen, römischen und deutschen Geschichte außerdem den Zusammenhang der Begebenheiten nachzuweisen vermöge, sichere Kenntnis in der natürlichen und neuen politischen Erdbeschreibung nach ihren wesentlichen Theilen, in der alten aber und der des Mittelalters eine für den Standpunct des Geschichtsunterrichts ausreichende Bekanntschaft sich erworben habe; daß er in der Mathematik die Eintheilung und Erklärung der mathemat. Wissenschaften angeben könne, die Buchstabenrechnung, die Rechnung in Potenzen und Wurzelgrößen inne habe, Ueberblick und Gewandtheit in der Formirung und Auflösung der Gleichungen des ersten und zweiten Grades besitze; jeden Satz aus der Geometrie, soweit sie in den sechs ersten und im 11. und 12. Buche des Euklides vorgetragen wird, beweisen könne und auch den Zusammenhang sämmtlicher Sätze des systematisch geordneten Vortrags klar aufgefaßt habe, Kenntnis und Anwendung der Logarithmen

und Bekanntschaft mit der ebenen Trigonometrie zeige; dazu die entsprechenden Forderungen im Hebräischen. Wer diesen Anforderungen entspricht, erhält Nr. 1; aber auch — um der freien Entwicklung eigenthümlicher Anlagen keine Fesseln anzulegen — wer im Deutschen, Lateinischen, in der Mathematik und noch einem Fach mehr leistet, wenn auch seine übrigen Leistungen nicht völlig genügen. Dagegen muß, um das Zeugnis des zweiten Grades zu erwerben, im Lateinischen, Deutschen und noch zwei anderen Fächern nach freier Wahl dasselbe wie für den ersten Grad geleistet werden. Nach Ermessen der Prüfungsbehörde kann dem ersten Grade noch eine Auszeichnung, dem zweiten eine Auszeichnung oder rühmliche Auszeichnung beigegeben werden.

Wir gehen zur näheren Charakteristik der einzelnen Gymnasien über. Die Einrichtung, welche die „große Stadtschule" in Wismar seit etwa 12 Jahren hat, ist im wesentlichen folgende. Sie hat 4 Gymnasial-, 3 Real- und 2 Elementarclassen, oder Quinta und Sexta, gemeinsam für beide Richtungen. Der Cursus der 4 Gymnasialclassen ist 2jährig, der beiden Elementarclassen 1jährig. Griechischer Unterricht ist für die Gymnasialschüler allein bestimmt; Hebräisch wird in den beiden oberen Classen gelehrt und ist die Theilnahme freigestellt; am Latein nehmen in den Elementar- und Gymnasialclassen alle Schüler theil, in der Realschule nur die Schüler der dritten Classe. Englisch wird in den 3 Realclassen, Französisch in allen bis Quinta, Deutsch bis Sexta getrieben, die übrigen Gegenstände in allen Classen; Schreiben in den Elementarclassen, in der 4. Gymnasial-, in der 2. und 3. Realclasse; Zeichnen in den 3 Realclassen; Singen mit Berücksichtigung der Anlagen, aber ohne Ausschließung der Minderbegabten; die Theilnahme am Turnen ist immer freigestellt.

Das Schweriner Fridericianum, ein reines Gymnasium ohne Realclassen, zerfällt nach seiner neuesten Einrichtung in 3 Bildungsstufen, eine obere, mittlere und untere; zu jener gehören die beiden obersten, zu der zweiten die beiden mittleren, zu der letzten die drei untersten Classen. Der Cursus in I ist 2jährig, in II und Ober-III $1^1/_2$jährig, in den 4 übrigen Classen 1jährig. Die Uebersicht der Lectionen ist folgende:

Fächer.	I. 1.	II. 2.	IIIa. 3.	IIIb. 4.	IVa. 5.	IVb. 6.	V. 7.	Summa.
Lateinisch	9	9	10	9	10	10	8	65
Griechisch	6	6	6	5	—	—	—	23
Deutsch	3	3	3	3	4	4	5	25
Französisch	3	3	2	3	3	—	—	14
Religion	2	2	2	2	3	3	3	17
Geschichte	3	3	2	2	2	2	2	16
Geographie	—	—	2	2	3	3	3	13
Geometrie	2	2	2	2	—	—	—	8
Arithmetik	2	2	2	2	3	4	3	18
Naturwissenschaft	2	2	1	2	2	2	2	13
Schreiben	—	—	—	—	2	2	4	8
Summa:	32	32	32	32	32	30	30	220
Hebräisch	2	2	—	—	—	—	—	4
Englisch	2	2	—	—	—	—	—	4
Singen in 4 Classen	—	—	—	—	—	—	—	4

Die Einrichtung der „großen Stadtschule" zu Rostock ist vielleicht am leichtesten aus folgender Uebersicht des Lehrplans zu erkennen:

	A. Gymnasium.								B. Realschule.					
Lehrgegenstände.	I.	II.	III.	IVa.	IVb.	V.	VI.	Sum.	1.	2.	3.	4.	5.	Sum.
1. Latein . . .	9	9	8	8	6	6	6	52	—	—	—	—	—	—
2. Griechisch . .	5	5	5	4	2	—	—	21	—	—	—	—	—	—
3. Deutsch . . .	3	3	2	2	3	4	4	21	3	3	5	5	6	22
4. Französisch . .	3	3	3	2	3	4	2	20	6	6	4	4	4	24
5. Englisch . . .	2	2	—	—	—	—	—	4	5	5	2	2	—	14
6. Hebräisch . .	2	2	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—
7. Religion . . .	2	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	10
8. Mathematik . .	4	4	4	4	2	—	—	18	4	4	2	—	—	10
9. Geschichte . .	3	2	2	2	2	2	—	13	2	2	2	2	—	8
10. Naturwissensch.	2	2	2	2	—	—	—	8	6	2	—	—	—	8
11. Geographie . .	—	—	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	10
12. Rechnen . . .	—	—	2	2	2	2	4	12	2	4	6	6	6	24
13. Schreiben . .	—	—	—	2	2	2	4	10	2	2	4	4	4	16
14. Zeichnen . . .	2	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	10
15. Singen in 3 Classen zu je 4 Stunden					—	—	—	12	2	2	2	2	2	10
16. Technologie . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	2
							Summa	227					Summa	168

Von den Gymnasien zu Güstrow und Parchim gilt das oben III, A. in der geschichtlichen Darlegung Bemerkte. Da keine allgemeinen Bestimmungen über den didaktischen Theil des Schulwesens vorhanden sind, aber auch keine Einwirkung darauf von den vorgesetzten höheren (Unterrichtsministerium) und niederen (Scholarchate) Behörden geübt wird, so sind auch die Lehrbücher und selbst die leitenden Principien wesentlich verschieden. Wir wollen von dem Hauptsächlichsten eine kurze Uebersicht geben. Im Lateinischen werden von den 5 schwerinischen Gymnasien die Grammatiken von Kühner, Berger, Putsche, Weißenborn, Schulz und Zumpt gebraucht; für die Lectüre dienen außer den Classikern (unter denen auch Catull vorkommt) die Lehr- und Uebungsbücher von Ellendt, Schönborn, Blume, Jacobs, Dünnebier, Döll, Spieß, Gedike, Bleske, Ostermann, Stern, Franke, Siebelis, Böttiher und das Hildburghauser; für die Exercitien Gröbel, Drake, August, Hüfner, Krebs, Feldbausch, Süpfle, Haake, Weber, Seyffert, Nägelsbach. Im Griechischen, wo unter den Classikern auch Aeschylos und Kallimachos vorkommen, werden die Grammatiken von Krüger und Buttmann, die Elementarbücher von Jacobs und Schmidt-Wensch, die Chrestomathie von Bäumlein, die Exercitienbücher von Rost-Wüstemann, Franke, Heß, Lübker und Bäumlein benutzt (in Rostock kommen keine griechischen Exercitien vor). Im Französischen Grammatiken: Eisenmann, Frege, Knebel, Plötz; Lesebücher: Plötz, Lüdecking, Hölting, Wolff, daneben Classiker; Exercitien nach Höchsten, Tollin, Graf. Im Englischen die Grammatiken, Elementar- und Lesebücher von Heußi, Callin, Petersen. Im Deutschen kommt nur die Grammatik von Götzinger vor, Uebungsaufgaben von Rikkert, Lehrbücher von Oltrogge, Wackernagel, Lüben und Nacke, Masius, Simrock. In Wismar ist das Altdeutsche in den Lehrplan aufgenommen, in Schwerin principiell ausgeschlossen. Im Religionsunterichte werden für die biblische Geschichte Kohlrausch und Zahn gebraucht; in Wismar der hannoversche Katechismus (der alte, nicht der so viel bestrittene neue), dagegen an andern Schulen der mecklenburgische Landeskatechismus, auch Kurz und Preuß, für die obersten Stufen Hülsmann und Hollenberg. Beim Geschichtsunterrichte werden nur die Lehrbücher von Dielitz, Dietsch und Dittmar, sowie die Tabellen von Schäfer namhaft gemacht; in der Geographie Daniel, Voigt; in der Mathematik Weber, Dippe, Steffenhagen, Gerlach, Heis; in der Naturgeschichte Burmeister und Schubert; in der Physik Koppe, Brettner und Heußi; in der Chemie Schubart.

Selbständige Realschulen neben den Gymnasien unter abgesonderter Direction sind vorhanden: 2 in Schwerin und Güstrow; Privatinstitute, die beiden Zwecken der Vorbereitung für Gymnasien und Realschulen dienen, sind in beschränkterem Maße in fast allen Städten des Landes vorhanden, in etwas weiterem Umfange und auch von auswärtigen Schülern besucht in Ludwigslust und Doberan. Die Realschule in Güstrow, städtischen Patronats, ist Ostern 1848 eröffnet und im J. 1861 reorganisirt worden, hat 6 Classen, 10 Lehrer und 192 Schüler. Die Schweriner Realschule, landesherrlichen Patronats, ist am 18. October 1847, abgezweigt aus der früheren Verbindung mit dem dortigen Gymnasium, eröffnet worden, hat 6 Classen mit 228 Schülern und eine Vorclasse mit 44 Schülern, 10 Lehrer und folgenden Lehrplan:

Lehrgegenstände.	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Sum
Religion	6	3	3	3	3	2	2	22
Deutsch	9	6	4	4	4	3	3	33
Lateinisch	—	6	4	3	3	3	3	22
Französisch	-	—	5	4	4	4	4	21
Englisch	—	—	—	2	2	4	4	12
Geographie	1	2	2	2	2	2	2	13
Geschichte	1	2	2	2	2	2	2	13
Naturgeschichte	—	2	2	2	2	—	—	8
Physik	—	—	—	—	2	2	2	6
Chemie	—	—	—	—	—	2	2	4
Rechnen	5	4	4	2	3	2	2	22
Mathematik	—	—	—	3	4	4	4	15
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	12
Schreiben	4	4	3	2	—	—	—	13
Singen	2	1	1	1	1	1	1	8
Summa der wöchentl. Stunden	28	32	32	32	34	33	33	224

Wir schließen mit einer Uebersicht der Frequenz dieser höheren Lehranstalten in Mecklenburg-Schwerin (1861):

								Realclassen.					
Lehranstalten.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	1.	2.	3.	4.	5.	Sum.
Gymnasium u. Realschule zu Rostock	24	33	37	50	39	48	54	17	32	51	67	52	504
Große Stadtschule zu Wismar	17	24	46	45	45 u. 34	52	39	17	32	46	—	—	397
Fridericianum zu Schwerin	29	31	41	48	35	36	22	—	—	—	—	—	242
Realschule zu Schwerin	9	31	39	50	51	56	40	—	—	—	—	—	276
Friedrich-Franz-Gymnasium zu Parchim	25	23	23	36	35	31	—	5	7	11	16	15	227
Domschule zu Güstrow	20	26	34	29	25	18	—	—	—	—	—	—	152
Realschule zu Güstrow	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	192
												Summa	1990

Mecklenburg-Strelitz. (Einwohnerzahl 99,600). I. Landschulwesen. A. Allgemeines und Geschichtliches. Auch in dem Großherzogthum Mecklenburg-Strelitz muß zwischen den Domanial- und den ritterschaftlichen Landschulen unterschieden werden. Der Einfluß und die Macht der Regierung und einer organisch-geordneten Verwaltung erstreckt sich nur auf jene; die ritterschaftlichen dependiren in Hinsicht der regulativen Bestimmungen „von dem in diesen Dingen leider nur zu seltenen Einver-

ständnis zwischen den beiden (zum Landtage verbundenen) Staatsregierungen und den Landständen, in denen eine bunte Reihe von Meinungen von der Sehnsucht wo möglich nach präadamitischer Bildungslosigkeit an bis zu der Bewunderung modernster Vielwisserei ihre Repräsentanten und Boten finden; in Hinsicht des Einzelnen dagegen von Laune, Einsicht oder gutem Willen der Rittergutsbesitzer. Das allgemeine Urtheil irrt daher nicht mit der Behauptung, die ritterschaftlichen Schulen ständen im allgemeinen unter dem Niveau der Domanialschulen; indessen darf doch nicht verkannt werden, daß einsichtsvolle und wohlwollende Patrone die ganze Freiheit ihrer Ausnahmestellung zu einer höchst gedeihlichen Förderung so der Kirche wie der Schule ihrer Güter zu verwenden Macht und Gelegenheit haben." In der Geschichte der Domanialschulen ist aber eine frühere Periode vom Anfange des vorigen Jahrhunderts bis zu den Freiheitskriegen und eine spätere von da an bis jetzt wohl zu unterscheiden. Die Bestimmungen der revidirten Kirchenordnung von 1650 müßen ganz in Vergessenheit und Abgang gekommen sein, sonst hätte Herzog Adolph Friedrich III. in einer Verordnung von 1711 sich nicht dahin äußern können, wie er es „mit höchstem Misfallen vernehme, wie die Schulen sowohl in den Städten als auf dem Lande in den Dörfern je mehr und mehr in Abnahme gerathen und daraus entstehe, daß die Jugend in den zum Christenthum und Glauben nothwendigsten Stücken theils sehr schlecht, theils gar nicht unterrichtet sei, und folglich dadurch alles ruchlose Leben zunehme, auch viele Sünde, Schand und Laster verspüret werde." Er befiehlt daher seinen Beamten und Predigern „dahin zu sehen und mit Fleiß darob zu halten, daß die Jugend insgesammt zur Schule geschickt und damit so lange, bis sie zum wenigsten das Lesen, Beten und den Catechismum Lutheri wohl begriffen, continuiret werde;" die Schulmeister auf dem Lande sollen „mit Vorwissen und Prüfung" des Pastors der Gemeinde angenommen werden; wöchentlich sollen Lehrer und Schüler einmal vor den Prediger „kommen, damit derselbe auf die Information sehen und die Jugend selbst examiniren möge." Man fühlte auch hier, und in starkem Maße, die Leiden und Nachwehen des 30jährigen Kriegs und wollte, um dem Schaden entgegenzuwirken, mit der Jugend in allen Stücken den Anfang machen. Im J. 1773 erneuert Adolph Friedrich IV. den Befehl an die Geistlichen, die Schulen fleißig zu besuchen, die vorgeschriebenen Katechisationen zu halten, die Eltern zum regelmäßigen Schulbesuch ihrer Kinder anzuhalten, den Schulmeistern Anleitung zu geben, wie sie die Kinder anweisen sollen u. s. f. Und schon im Jahr 1796 sah sich Herzog Karl zu ernstlicher und verschärfter Mahnung in dieser Beziehung veranlaßt. Gleichzeitig wurden auch die Lehrerstellen verbessert und so eine günstige Gelegenheit gewonnen, um mit besseren Lehrern auch bessere Schulen einrichten zu können. Zu Sicherstellung dieser Verbesserungen wurde im J. 1772 ein „Schulreglement" von 4 Paragraphen veröffentlicht und auch nachgehends für die Lehrer wie für die ärmeren Eltern zu Gunsten ihrer Kinder manche Erleichterung bewilligt. Dem 1801 in Woldezk errichteten Privatseminar zur Ausbildung von Landschullehrern gewährt Herzog Karl bereitwilligst eine landesherrliche Beihülfe; doch ward schon 1805 die Verlegung des Instituts nach Neustrelitz und die Vereinigung mit der dortigen Schulanstalt beschlossen. Ebenso wurde für die Errichtung besonderer und geeigneter Schulhäuser von da an Sorge getragen. Da auch die bisherige Besetzung der Lehrerstellen im Domanium durch die Aemter dem Zwecke nicht immer entsprochen zu haben schien, so wurde 1800 die im Amte Mirow übliche Praxis allgemein angenommen, wornach ein oder zwei von dem Ortsprediger mit guten Zeugnissen versehene Subjecte durch die Beamten dem Consistorio bezeichnet und von diesem confirmirt werden sollen. Die Sache war um so leichter ausführbar, als seit der Errichtung des Landschullehrerseminars die Landschulstellen nur mit den Zöglingen desselben besetzt werden sollen. — Die Dauer der Schulzeit, des Unterrichts und der Ferien scheint theils vom Herkommen, theils vom Belieben des Schulmeisters oder der Schulgemeinde abhängig gewesen zu sein; doch wird 1795 festgesetzt, daß die Kinder

wenigstens von Martini bis Ostern schulpflichtig seien und für diese Zeit unter allen Umständen der Schulschilling bezahlt werden solle. Auch ist 1805 von einer Sommerschule von 6—8 oder doch wenigstens von 6—7 Uhr die Rede.

Die lange und segensreiche Regierung des jüngst verstorbenen greisen Großherzogs Georg rief für das ganze Volksschulwesen eine neue Epoche hervor. In einem Regulativ von 1826 spricht der ebenso mild als wohlwollend denkende Fürst sein lebendiges Gefühl für das vorhandene Bedürfnis unverholen aus: „Daß, so lange nicht die Schulstellen durchweg mit tüchtigen Subjecten besetzt sind, auch durch die beste Schulordnung und durch den regelmäßigsten Schulbesuch das Ziel nur unvollständig erreicht werden kann, ist ebenso gewiß als es unmöglich ist, auf einmal alle unbrauchbaren und unfähigen Schulmeister zu entfernen ꝛc.“ „Diese (die moralisch oder sonst untüchtigen) müßen unnachsichtlich removirt werden, auch wenn dadurch Opfer aus Unsern Kassen erforderlich werden sollten. So oft ein neuer Schulmeister angestellt wird, muß die Wahl nur ein wirklich fähiges und unbescholtenes Subject nach vorausgegangener strenger Prüfung treffen. Um Concurrenz zu der Stelle zu eröffnen, muß dieselbe so verbessert werden, daß sie einem tüchtigen Mann annehmlich erscheint. Auch ohne Handwerk, dessen Betreibung in der Regel für den Schulmeister unzweckmäßig ist, muß derselbe leben können und vor drückenden Nahrungssorgen geschützt sein ꝛc.“

Zur Erreichung solchen Zwecks war die Herstellung eines tüchtigen Seminars unerläßlich. Es ward zu Mirow 1820 neu begründet und auf das liberalste ausgestattet, auch die für die Leitung desselben designirten Männer zum Besuche auswärtiger Seminare und Musterschulen in den Stand gesetzt. So war der nachmals als Provinzialschulrath in Königsberg verstorbene Giesebrecht, der das Seminar von 1820—26 leitete, ein Jahr bei Pestalozzi; der verdienstvolle Prof. Gerling, der die lange Zeit von 1829—56 die Leitung hatte, ein Jahr lang in dem damals durch Harnisch in großem Rufe stehenden Seminar in Weißenfels. Hiernach erschien unter dem 28. October 1826 eine Schulordnung in 15 Paragraphen, der noch 2 Regulative über das Dienstverhältnis der schulpflichtigen Jugend in den Domänen und über die Dotirung der Schulstellen folgten. Auch wird die Gültigkeit dieser Schulordnung im J. 1828 auf die Cabinetsgüter ausgedehnt und 1830 eine Verordnung wegen der Pensionen der emeritirten Küster und Schulmeister und ihrer Wittwen erlassen. Für die hinterbleibenden Familien sorgte auch ein eigener, von den Lehrern errichteter Sterbekassenverein und eine „Staatsminister v. Oertzen-Stiftung“, die, von einem Lehrer aus dem Ertrage einer Liedersammlung begründet, 1850 landesherrlich bestätigt und mit den Rechten eines pium corpus ausgestattet ward. Seit 1854 sind auch verschiedene Kleinkinder-Bewahranstalten errichtet und theils durch den landwirthschaftlichen Verein zu Woldezk, theils durch landesherrliche Huld unterstützt worden. Gleichzeitig wurde auch die Zahl der Strick- und Nähschulen in den Domänen vermehrt.

B. Innere Ordnung und Verfassung. Die maßgebenden Bestimmungen sind in der Schulordnung vom 28. October 1826 enthalten. Sie ist in 15 Paragraphen abgefaßt und beginnt mit der Anordnung, daß sowohl im Winter als im Sommer Schule gehalten werden solle, im Winter von 9—12 Uhr Vormittags (gegenwärtig allgemein von 8—11 Uhr) und von 1—4 Uhr Nachmittags, im Sommer von 7—9 Uhr. Schulfrei sind, außer den Sonn- und Festtagen und den bisher üblichen beiden Nachmittagen, in der Heu- und Kornernte 4 Wochen, in der Kartoffelernte 14 Tage. Die Schulpflichtigkeit währt vom zurückgelegten 6. Lebensjahre bis zur Confirmation; letztere beendigt nur für diejenigen Kinder den Schulbesuch, welche in der Schule hinreichend vorbereitet sind, den Religionsunterricht des Predigers zu verstehen und sich selbst davon Rede und Antwort zu geben. Weder häusliche Arbeit, Hüten des Viehes, Warten der Kinder ꝛc., noch Dienstverhältnisse sollen schulpflichtige Kinder vom ordentlichen Schulbesuch entbinden, und nur bescheinigte Krankheit oder zu schlechte Wege und zu schlechtes Wetter sind in der Regel für diejenigen, welche von andern

Ortschaften her zur Schule gehen müßen, als gültige Entschuldigungsgründe wegen Versäumung der Schule anzusehen. — Ein Schulvorstand, bestehend aus dem Prediger und zwei auf Vorschlag desselben vom Amte zu ernennenden Gemeindemitgliedern, hat das Beste der Schule auf alle Weise zu befördern, die Befolgung der Schulordnung treu und gewissenhaft zu überwachen und besonders auf den regelmäßigen Schulbesuch zu halten; endlich hat er die Schulkasse zu berechnen, welche aus etwaigen Strafgeldern und freiwilligen Beiträgen gebildet wird. — Als nächste Aufsichtsbehörde werden die Prediger bestellt und verpflichtet, monatlich wenigstens einmal jede Schule ihrer Parochie zu besuchen und über den Befund derselben halbjährlich dem Consistorio Bericht zu erstatten (später jährlich nach Ostern). Aber auch den Beamten wird es zur Pflicht gemacht, die Schule möglichst oft zu besuchen, auf Befolgung der Schulordnung zu halten, den Lehrern obrigkeitliche Unterstützung zu gewähren und alljährlich darüber an die Landesregierung zu berichten. Die Schulordnung fordert von dem Lehrer einen „christlichen, anständigen Lebenswandel, treue Pflichterfüllung, ein liebevolles, aber ernstes Betragen in und außer der Schule, damit er sich die Achtung der Gemeinde, insbesondere der Kinder erwerbe. Während der Schulstunden hat er sich eifrig und ausschließlich mit der Aufsicht über die Kinder und mit dem Unterrichte zu beschäftigen und sich einen ruhigen und klaren Vortrag zu eigen zu machen. Von selbst versteht es sich, daß er während des Unterrichts ordentlich bekleidet sein muß, auch nicht Tabak dabei rauchen oder sonst etwas störendes vornehmen darf.“ Strafe, insonderheit körperliche Züchtigung darf er erst dann eintreten lassen, wenn wiederholte Zurechtweisungen und Ermahnungen nichts gefruchtet haben. Niemals aber sollen Kinder bloß darum, weil sie bei geringeren Naturanlagen etwa schwerer und langsamer als andere begreifen, gestraft werden, wie denn auch solche Kinder, die von schwacher Gesundheit sind, mit angemessener Schonung und Nachsicht behandelt werden müßen. Endlich muß der im Schulzimmer aufgehängte Lehrplan genau befolgt und der Rath der Vorgesetzten willig angenommen werden; auch muß der Lehrer sich treu und unausgesetzt für seinen wichtigen Beruf immer mehr auszubilden suchen. — Als Gebiet des Unterrichts wird im allgemeinen bezeichnet: Religion, Lesen, Kalligraphie und Orthographie, Rechnen, besonders Kopfrechnen, Verstandesübung und Auswendiglernen, Gesang; alles einzelne: Lehrplan, Methode, Lehrhülfsmittel, das die Unterrichtsgegenstände selbst Betreffende, wird durch das Consistorium festgestellt, und die Lehrer dieserhalb von den Predigern angewiesen werden, „damit in den verschiedenen Schulen Uebereinstimmung und möglichst gleichmäßige Bildung erreicht werde.“ Wenn die Anzahl der Kinder und die Verschiedenheit des Alters es erforderlich machen, dürfen nach der Bestimmung des Predigers zwei Abtheilungen eingerichtet, auch die kleinen Schulkinder eine Stunde früher als die älteren aus der Schule entlassen werden. Jährlich zweimal (seit 1846 einmal) soll eine öffentliche Prüfung stattfinden (und zwar nach anderweitiger Bestimmung Sonntags Nachmittags in der Kirche und „soll dieselbe durch einen gottesdienstlichen Charakter einen religiösen Anstrich erhalten“); für bewiesenen Fleiß und Folgsamkeit soll ein nützliches Buch zur Aufmunterung auf Kosten der Schulkasse verliehen werden.

Als Norm für die Dotirung der Stelle eines Landschullehrers, wenn er kein Handwerk treibt (sonst fällt der Gehalt, d. h. die Geldbesoldung s. u., ganz oder theilweise weg), ist aufgestellt: 1) freie Wohnung nebst Garten von mindestens 100 Quadratruthen, 2) Kartoffel- und Leinland 1—200 Quadratruthen, 3) Weidefreiheit für eine Kuh und ein Haupt Jungvieh, 2 Schweine, 2 Gänse mit Zuzucht und so viel Heu und Stroh, als zur Durchwinterung des Rindviehs erforderlich ist, 4) Contributionsfreiheit, auch Befreiung von Nachtwachen und Gemeindediensten, Nothfälle ausgenommen, 5) 8—10 Faden Brennholz oder für einen Theil desselben verhältnismäßig Torf, 6) 24 Scheffel Roggen und 12 Scheffel Gerste, 7) 10—20 Thlr. Gehalt außer dem Schulgelde. Ist der Schullehrer zugleich Küster, so wird ihm natürlich das, was er

an Einnahme schon hat, die Accidentien ausgenommen, an- und abgerechnet. Es wird im ganzen als besser anerkannt, daß die Schulmeister nur so viel Land, als ohne Anspannung bestellt werden kann, besitzen, weil sie dadurch nicht allein unabhängiger von einzelnen Gemeindegliedern werden, sondern auch, wenn sie statt des Landes Korn und Futter für ihr Vieh erhalten, eine mehr gesicherte Subsistenz haben. Der Flachs-, Seide-, Tabaks-, Kümmel-, Krapp-, Karden-, überhaupt der Gartenbau, so wie die Baum- und Bienenzucht werden außer den häuslichen Verrichtungen die zweckmäßigste und einträglichste Nebenbeschäftigung des Schulmeisters abgeben. Als die höchste Zahl von Kindern, welche in einer Schule zu vereinigen sind, werden 60—70 bezeichnet; wo dem Bedürfnisse einer größern Zahl durch Abzweigung von Filialschulen abgeholfen werden kann, sollen neue Schulen gebildet werden.

C. Statistik. Der Landschulen giebt es im Großherzogthum Mecklenburg-Strelitz mit Einschluß des zwischen Lübeck und Ratzeburg gelegenen Fürstenthums Ratzeburg 231, nämlich 177 im Herzogthum Strelitz und 54 im Fürstenthum Ratzeburg. Von den 177 im Herzogthum Strelitz kommen 111 auf die Domanialämter, 66 auf die ritterschaftlichen Districte; die 54 im Fürstenthum Ratzeburg sind auf 5 Vogteien vertheilt, darunter ist nur 1 Allodialgut.

II. Städtisches Schulwesen, und zwar a) Bürgerschulen und b) höhere Schulen. A. Allgemeines und Geschichtliches. Da beide vielfach in eine nähere Verbindung mit einander gesetzt sind, so ist es am angemessensten, beides neben einander nach der Reihenfolge aller 10 Städte zu behandeln. Die nähere Aufsicht führt das Consistorium, die Oberaufsicht die Landesregierung. Die Fürsorge der beiden letztverstorbenen Großherzoge Karl und Georg und die Erfahrung und Weisheit einsichtsvoller Staatsmänner und Schulräthe, wie v. Kampz (später preuß. Staatsminister), v. Turck (später Schulrath in Potsdam), v. Oertzen (später Staatsminister), Wisbeck, Kämpffer und Siefert (bewährter Schulmänner) hat im Laufe dieses Jahrhunderts auf diesem Gebiete Großes geschaffen. Man darf dabei nicht vergessen, daß 3 Gymnasien (Neustrelitz, Neubrandenburg und Friedland) für das kleine Ländchen eine unverhältnismäßig große Zahl ist. Früher war noch ein viertes am Dom in Ratzeburg vorhanden, ist aber vor 15 Jahren aufgehoben worden. 1) In Neustrelitz wurde im J. 1806 eine Ober- und Unterschule für Knaben und eine Mädchenschule nebst einer Armenschule eingerichtet. Im J. 1811 wurde die Oberschule in ein aus 4 Classen bestehendes Gymnasium Carolinum und die Unterschule in eine 3classige Elementarschule verwandelt und mit den übrigen Schulen unter die Direction eines Schulraths gestellt. Von der ersten Elementarclasse wurde 1825 eine einclassige Realschule abgezweigt, 1828 durch eine zweite und 1833 durch eine dritte Classe erweitert. Zur Vorbereitung für das Gymnasium und die Realschule wurde 1841 eine Vorbereitungsclasse (Quinta) eingelegt und zu diesem Zwecke später ebenfalls die zweite Elementarclasse (Sexta) mehr entsprechend eingerichtet, während der ersten Elementarclasse die Bestimmung einer abschließenden untern Bürgerschule gegeben wurde. Neben der höheren Mädchenschule, die erst 3 Classen hatte, nachher 4 erhielt, wurde eine untere Mädchenschule von zwei Classen gebildet. Als Vorbereitung dazu sind seit 1830 Vorschulen concessionirt und unter einen besonderen Schulvorstand gestellt worden. Die beiden Realclassen sind schon seit 1828 zu einer Realschule erhoben worden, die, nachdem 1836 noch ein vierter Lehrer hinzugekommen war, zu Ostern 1837 ihre völlige Selbständigkeit und eigene Verwaltung erhielt. Die höhere Mädchenschule war bis 1831 im Gebäude des Gymnasiums und stand unter der Aufsicht des Gymnasialdirectors. In jenem Jahre bekam sie ein eigenes Gebäude und 1838 völlige Selbständigkeit, indem sie unter einen eigenen Rector und unter die Aufsicht des Consistoriums gestellt ward. — 2) Auch in Neubrandenburg läßt sich die Geschichte des Schulwesens nicht hoch hinauf verfolgen, da alle älteren Documente in dem großen Stadtbrande im J. 1696 ein Raub der Flammen geworden sind. Die lateinische Schule, wie sie früher hieß, hatte nur zwei

Classen; 1811 wurden diese nominell zu 4 erweitert (zwischen zweien blieben aber starke Combinationen); erst 1830 wurde die Quarta selbständig, 1846 wurden 2 Realclassen errichtet und 1856 noch eine dritte hinzugefügt, so daß die Anstalt jetzt aus 7 Classen (3 Realclassen parallel mit der Secunda, Tertia und Quarta) besteht. Die 1838 reorganisirte Bürgerschule dient zugleich als Vorschule des Gymnasiums. — Eine Schule für Bürgertöchter existirt seit 1810, neben welcher 2 concessionirte, s. g. französische Schulen, bestanden. Die Unvollkommenheiten dieser Einrichtung führten 1825 und wiederum 1849 zu durchgreifenden Umgestaltungen; seit dieser letzten besteht sie aus 5 Classen, in welchen von der dritten an die französische Sprache, in der zweiten französische Conversation neben der Handarbeit, in der ersten Englisch getrieben wird. — 3) Das Gymnasium in Friedland ist sehr alt, wahrscheinlich schon in der Reformationszeit gegründet; wir wissen aber von seiner älteren Geschichte wenig oder nichts. 1805 wurde der Anstalt der Elementarunterricht abgenommen und eine Bürgerschule von einer Elementarclasse gebildet; 1828 kam eine zweite und 1833 eine dritte Classe hinzu; 1834 aber wurde eine eigene Mädchenclasse gebildet, zu der 1853 noch eine zweite Classe hinzugekommen ist. Seit 1854 ist der erste Lehrer und Dirigent der Bürgerschule zugleich sechster ordentlicher Gymnasiallehrer; dagegen ertheilte der Cantor des Gymnasiums auch Unterricht in der Bürgerschule, die später noch durch eine Lehrerstelle erweitert ward. — Außerdem bestehen städtische oder Bürgerschulen mit 4—5 Classen (letztere Zahl das gewöhnliche) in Fürstenberg, Stargard, Strelitz, Wesenberg und Woldezk. — In Schönberg, im Fürstenthum Ratzeburg, bestand nur eine 3classige Stadtschule, es wurden aber zu Ostern 1846 8 Classen mit 8 Lehrern und 1 Lehrerin errichtet und seitdem allmählich bis zu 10 Classen erweitert. — Das Schullehrerseminar in Mirow, 1820 mit 4 Zöglingen eröffnet, trat an die Stelle des mit der „städtischen Schulanstalt“ in Neustrelitz verbundenen Seminars. Anfänglich wurden Knaben von 11—12 Jahren in dasselbe aufgenommen, welche bei 8jähriger Anwesenheit in der Anstalt ganz unentgeltlich unterrichtet und verpflegt wurden und in der Familie des Vorstehers, später des Hausverwalters, den Ersatz für das Elternhaus finden sollten. Waren diese für das Domanium bestimmt, so wurde 1822 ein Pensionat mit dem Seminar verbunden, welches Lehrer für „ritterschaftliche und städtische Landgüter“ gegen ein jährliches Kostgeld von 57 Thlrn. ausbilden sollte. Die jüngeren Seminaristen wurden mit den älteren Schülern der Ortsschule gemeinsam unterrichtet, die ältesten Seminaristen dagegen in der Schule zu den nöthigsten Unterrichtsübungen zugelassen. Es ward 1829 unter die Oberaufsicht des Consistoriums gestellt und bekam 1838 eine veränderte Einrichtung. Zur Aufnahme wurden fortan alle 3 Jahre 6 Zöglinge im Alter von 14—16 Jahren, seit 1845 bis zu 20 Jahren zugelassen, zugleich die Ausbildungszeit im Seminar auf 5 Jahre beschränkt. Die Zöglinge sollten hinfort für Kleidung, Schreibmaterialien und Schulbücher selbst sorgen, alles übrige aber frei erhalten. Die Zahl der Pensionäre wurde auf 10 ermäßigt. Aus diesen wurden seit 1841 die Zöglinge des Seminars genommen. Von 1845 an mußten alle Seminar-Aspiranten als Vollpensionäre eintreten, um je nach ihrer Aufführung bald in eine Halbpensionär- oder Freistelle einzurücken. Jener Stellen (jährlich 30 Thlr. zu zahlen) gab es 10, der Freistellen 9. Nachdem das Seminar 1845 sein 25jähriges Bestehen festlich begangen hatte, brannte das schöne Gebäude im Januar 1848 bis auf die Ringmauern ab, wurde aber noch in demselben Jahre innerhalb der alten Ringmauern wieder aufgebaut. Im J. 1852 beschloß man, zunächst versuchsweise, geeignete militärfreie Handwerksgesellen in einem Alter von 24—26 Jahren in das Seminar aufzunehmen, ohne jedoch jüngere Aspiranten vom Eintritt auszuschließen. Eine Anzahl von 14—16 Zöglingen erweist sich für das Bedürfnis des Landes als ausreichend; ihr Aufenthalt dauert in der Regel 3 Jahre. Die jährliche Pension für Wohnung, Unterricht, Beköstigung, Licht und Schreibmaterialien wurde auf 25 Thlr. herabgesetzt; die Inhaber von Freistellen zahlen auch dies nicht und haben noch außerdem Arzt und Arzneimittel

umsonst. Anleitung zur Betreibung des Seidenbaus ist seit 1826 gegeben worden, an die Stelle der Turnübungen traten unter den veränderten Verhältnissen seit 1852 wirthschaftliche Beschäftigungen in Feld, Garten und Wiese; mit Bienen- und Obstbaumzucht ist ein neuer Anfang wieder gemacht worden. Die Leitung des Seminars und der Ortsschule liegt in Einer Hand, und von den 4 am Seminar thätigen Lehrern unterrichten 3 auch in der Ortsschule.

B. Statistische Uebersicht. a. Die Gymnasien sind folgendermaßen besucht: Neustrelitz in 5 Classen, 146; die damit verbundene Elementarschule hat 3 Classen, die Realschule gleichfalls 3 Classen; Neubrandenburg in 4 Gymnasial- und 3 Realclassen, 131 (68 auswärtige); die Bürger- oder Elementarschule (Vorschule des Gymnasiums) hat 3 Classen: Quinta, Sexta und Septima; Friedland 5 Classen, 135 Schüler; die Bürgerschule 3 Knaben- und 2 Mädchenclassen. — b. Die Bürgerschulen in Fürstenberg und Mirow haben 4 Classen; Schönberg 3 Real-, 3 Knaben-, 3 Mädchen- und 1 Elementarclasse; Stargard 5 Classen (von Strelitz oder Altstrelitz fehlen die Zahlenangaben); Wesenberg und Woldezk 3 Classen.

C. Innere Einrichtung. Für diese dürfte wesentlich als maßgebend zu erachten sein das Publicandum vom 8. August 1837, betreffend die Maturitätsprüfung der Abiturienten auf den Gelehrtenschulen des Großherzogthums M.-Strelitz. Es unterscheidet sich in wesentlichen Stücken von der etwas früheren Verordnung im Schwerinschen, weshalb es gerathen sein wird, die unterscheidenden Puncte näher hervorzuheben. Die allgemeinen Forderungen im deutschen Aufsatz, der griechischen, lateinischen und französischen Sprache, in der Mathematik und Geschichte (wo ausdrücklich die genauere Bekanntschaft mit der griechischen, römischen und deutschen Geschichte hervorgehoben wird) werden nicht bloß mit den schwerinschen, die nur etwas specieller noch formulirt sind, sondern auch mit den gewöhnlichen übrigen Reglements übereinstimmend sein; ebenso die Forderung im Hebräischen für die künftigen Theologen und Philologen. Nur als eigenthümlich tritt die Forderung hinzu, daß der Abiturient in der Physik eine Uebersicht über die Hauptlehren von den allgemeinen Eigenschaften der Körper, den Gesetzen der Bewegung und des Gleichgewichts, von Electricität und Magnetismus, Licht und Wärme haben, und in der Chemie die Elemente und ihre hauptsächlichsten Zusammensetzungen kennen soll. Diesem entsprechen denn auch die einzelnen Bestimmungen in der schriftlichen und mündlichen Prüfung. Wie in Schwerin an dem deutschen Aufsatze die Gesammtbildung, so soll hier die geistige Reife des Abiturienten daran gemessen werden. Für den lat. Aufsatz wird vorherrschend historischer Inhalt gefordert, und zwar so, daß die Darstellung sich leicht an die alterthümliche Vorstellungsweise anschließen kann. Für die Mathematik werden 2 arithmetische und 2 geometrische Aufgaben verlangt, an denen der Schüler seine Fähigkeit zu einer selbstthätigen Anwendung des in der Schule Vorgetragenen darlegen kann. Neben dem Aufsatz wird noch ein lat. Extemporale und neben dem griechischen Exercitium noch eine Uebersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche gefordert, wozu Abschnitte aus Dialogen eines in der Schule nicht gelesenen Stückes von Sophokles oder Euripides zu wählen sind. Auch kann statt des französischen Exercitiums ein freier Aufsatz aufgegeben werden, dessen Thema am passendsten aus der neueren Geschichte genommen wird. Endlich wird von den künftigen Theologen und Philologen ein hebräisches Exercitium geliefert. Es wird also im ganzen zwar mehr (was die Beurtheilung erleichtert), aber nicht schwereres verlangt als nach der schwerinschen Ordnung; auch werden den Schülern die Hülfsmittel eines latein.-deutschen Lexikons für den lat. Aufsatz, eines deutsch-griechischen für das griechische Exerciz, eines griechisch-deutschen für die Uebersetzung aus dem Griechischen, eines franz. und eines hebräischen für die Arbeiten in diesen Sprachen gestattet, dabei auch mehr Zeit eingeräumt, indem namentlich für die math. Arbeit 5, für das griech. und franz. Exerciz je 3 Stunden bewilligt sind (außerdem je 5 für die Aufsätze, je 3 für die Uebersetzung aus dem

Griechischen und das hebräische Exercitz, 2 für das lat. Extemporale, so daß die Prüfung fast eine ganze Woche, nämlich 6 Vormittage und 2 Nachmittage, dauert).

Noch in einigen anderen Puncten treten unterscheidende Bestimmungen dieses Gesetzes hervor. Zur Prüfungscommission gehören außer der Local-Schulbehörde (dem Ephorate, Scholarchate) nur die Lehrer der oberen Classen. Die Schüler müßen in der Regel den vorgeschriebenen 3jährigen Cursus in der Prima beendigt haben. Dem Fachlehrer ist ein beträchtliches Uebergewicht bei der Entscheidung über den Ausfall der Prüfung eingeräumt: nicht bloß nimmt über seine Prüfung der Lehrer, der sie angestellt hat, ein kurzes Protokoll auf, sondern auch, wenn die Berathung über die Annahme oder Modification seines Urtheils zu keiner Einigung führt, giebt er bei der Abstimmung, die vom jüngsten Lehrer an bis zum Ephorat oder Scholarchat hinaufgeht, im Falle der Stimmengleichheit den Ausschlag. Endlich wird ausdrücklich verordnet, daß, wenn junge Leute durch ihre natürlichen Fähigkeiten und Neigungen auf einen einzelnen Gegenstand hingeführt worden sind und sich durch ausdauernden Fleiß in demselben bedeutende Kenntnisse erworben haben, ihnen von den Forderungen in den übrigen Disciplinen, mit Ausnahme des Lateinischen und Deutschen, etwas nachgelassen und dennoch gleichfalls das Zeugnis der Reife ertheilt werden soll.

Was die einzelnen Anstalten des Landes betrifft, so hat das Gymnasium Carolinum in Neustrelitz 5 Classen, benutzt aber auch die zweite Elementarclasse mit als Vorbereitungsclasse, die deshalb 8 lat. Stunden hat. Die Vertheilung ist diese:

Lehrgegenstände.	I.	II.	III.	IV.	V.	Sum.
Lateinisch	8	10	9	8	8	43
Griechisch	6	6	5	5	—	22
Deutsch	3	3	2	2	4	14
Französisch . . .	2	2	2	3	2	11
Religion	2	2	2	3	3	12
Mathematik . . .	4	4	4	4	2	18
Geschichte . . .	3	2	2	2	—	9
Geographie . . .	—	—	2	2	2	6
Naturwissenschaft .	2	1	1	1	—	5
Rechnen	—	—	—	1	4	5
Schreiben . . .	—	—	—	—	3	3
Singen	(2 in den 4 ersten Cl.				1	3)
	30	30	29	31	28	151

Das Gymnasium zu Neubrandenburg hat 4 Gymnasial- und 3 Realclassen (neben II — IV), in welchen ebenfalls Latein in je 2 Stunden wöchentlich getrieben wird, die aber vielfach mit den Gymnasialclassen combinirt sind.

Am Friedländischen Gymnasium ist vor 11 Jahren ein wesentlicher Schritt zur Vereinigung des Gymnasial- und Realunterrichts gethan worden, infolge dessen 5 Classen vorhanden sind, die 3. und 4. in getrenntem Cötus für beide Richtungen. Hierdurch wurde zugleich bewirkt, daß der lat. und griech. Unterricht in IV in 2 Cötus zerfiel und der franz. Unterricht schon in V begann, auch 2 englische Classen für die vom Griechischen dispensirten Schüler eingerichtet wurden. Ferner hörte die Combination des Religionsunterrichts auf den beiden untersten Stufen auf und der geschichtliche, mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht wurde durch alle Classen hindurchgeführt.

D. Lehrerverhältnisse. Zusammenstellend wollen wir hier noch auf die äußeren Verhältnisse des Lehrstandes in beiden Mecklenburg aufmerksam machen. Der allgemeine Titel des ersten Lehrers und Vorstehers eines Gymnasiums ist Director, nur der der Wismarschen großen Stadtschule führt den Titel Rector; den Professortitel daneben führen die mecklenburg-schwerinschen Directoren nicht (der Director der Rostocker

großen Stadtschule ist zugleich ordentlicher Professor der alten Literatur an der dortigen Universität). Die Directoren der 3 strelitzschen Gymnasien sind zugleich Schulräthe; diesen oder einen andern Titel führt keiner der schwerinschen. Die übrigen Lehrer der schwerinschen Gymnasien führen theils den Oberlehrertitel, der stets speciell den einzelnen verliehen wird, theils heißen sie Collaboratoren, Lehrer ꝛc.; in Wismar heißen alle (außer den Elementarlehrern) ordentliche Lehrer, an den strelitzischen bekommen die ersten oder älteren Lehrer den Professortitel, der dafür in Mecklenburg-Schwerin nicht existirt (der dritte Lehrer in Rostock, der eigenthümlicherweise, ebenso wie der zweite, den Titel Condirector führt, ist zugleich außerordentlicher Professor in der dortigen philosophischen Facultät). Die Gehaltsstellungen der Lehrer sind nach den einzelnen Schulen sehr verschieden: in Güstrow gehen sie von 1500 bis zu 450 Thlrn. in Parchim von 1724 bis 448, in Rostock von 1300 bis 400, in Schwerin von 1550 bis 600, in Wismar von 1300 bis 240 Thlrn. herunter, an der Realschule in Güstrow von 1000 bis 400 Thlrn. In Mecklenburg-Schwerin sind 2 Wittweninstitute vorhanden, gegründet am 1. Septbr. 1797, erweitert 5. Decbr. 1833, eins für Civil- und Militärdiener mit einem Capitalfond von 356,166⅔ Thlr., an welchem die Gymnasiallehrer betheiligt sind, und eins für Prediger und Schullehrer mit einem Capitalfond von 303,833⅓ Thlr., wohin alle übrigen Lehrer gehören; beide stehen unter einer gemeinsamen Direction. Außerdem giebt es eine Unterstützungs-Vereinigung für vater- und mutterlose Waisen von Predigern und studirten Schullehrern (landesherrlich bestätigt am 7. April 1835), welche unter der wechselnden Verwaltung der Präposituren steht, gegenwärtig 195 Mitglieder zählt und die Waisen zweier Familien versorgt. Außerdem bestehen noch besondere Wittwen- und Waisenkassen, z. B. eine vor kurzem begründete und landesherrlich bestätigte am Gymnasium zu Parchim, deren Erträge den Betheiligten neben den allgemeinen zufließen, während z. B. die am Gymnasium zu Wismar bestehende für die nicht an jenem landesherrlichen Institut betheiligten Lehrer die einzige ist. In Mecklenburg-Strelitz ist vor kurzem eine Georgenstiftung errichtet worden, durch die es auch den Lehrern möglich gemacht wird, vermittelst eines verhältnismäßig sehr geringen Beitrages sich eine Verbesserung ihrer Lage im Alter zu verschaffen. Die Emeritirung und Pensionirung der Lehrer ist nicht durch ein besonderes Gesetz geregelt, sondern von der landesherrlichen Gnade abhängig. Sämmtlichen Lehrern kann, wie allen Staatsdienern (nur die Prediger und Universitätsprofessoren sind davon ausgenommen), ihr Dienst von der Regierung halbjährlich gekündigt werden. In Sterbefällen haben die Hinterlassenen auf das Sterbequartal und 2 Gnadenquartale Anspruch.

Quellen und Hülfsmittel für das mecklenburgische Schulwesen sind: Siggelkow, Handbuch des mecklenburgischen Kirchen- und Pastoralrechts, 3. Aufl. Schwerin 1797, besonders Abschn. X. vom Schulwesen, S. 99—129. — Die Gesetzsammlungen von Ackermann und Gesenius, so wie die neue vollständige Gesetzsammlung von Raabe, 1. Folge: von Anbeginn der Gesetzgebung bis zum Anfange des 19. Jahrh., 2. Folge: vom Anfange dieses Jahrh. bis 1858. — Mecklenburgische Vaterlandskunde von W. Raabe, vorzugsweise die 3. und 4. Lieferung des 2. Bandes. Wismar und Ludwigslust 1860. — E. Boll, Geschichte Mecklenburgs mit besondrer Berücksichtigung der Culturgeschichte. 2 Thle. Neubrandenburg 1855 ff. — Der jährlich erscheinende Großherzoglich Mecklenburg-Schwerinsche Staatskalender, desgleichen der Strelitzische. — F. C. Wex, Zur Geschichte der Schweriner Gelehrtenschulen. Schwerin 1853. — G. C. H. Raspe, Zur Geschichte der Güstrower Domschule. Güstrow 1853. — C. F. Crain, Die Reformation der christlichen Kirche in Wismar. Wismar 1841. — Ders. Nachricht über die neue Einrichtung der großen Stadtschule. Das. 1850. — Fr. Brasch, Die Lehrverfassung der Bürgerschule zu Schwerin. Schwerin 1836. — Die allgemeine mecklenburgische Schulordnung von 1552 und die besonderen für Wismar von 1566 und Güstrow von 1572, abgedruckt in R. Vormbaums

Evangelischen Schulordnungen, I, S. 68 ff., 547 und 576 ff. Außerdem die zahlreichen Programme der Anstalten selbst.

Meierotto, Johann Heinrich Ludwig, geboren zu Stargard in Pommern am 22. Aug. 1742, der Sohn eines wackeren Schulmanns, des Rectors der dortigen reformirten Schule, hatte seine letzte eigentliche Vorbildung für die Universität als Alumnus des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin erhalten und nachdem er nach beendigten Universitätsstudien einige Jahre dem praktischen Erzieherberufe in einer gebildeten Familie gewidmet hatte, trat er in der vollsten Blüte der Kraft, reich ausgestattet mit Geist und Gelehrsamkeit, die Brust erfüllt von der höchsten und edelsten Auffassung der Thätigkeit eines Lehrers und Erziehers, in dieselbe Anstalt als Professor ein, welcher er seine Vorbereitung für die Universität zu danken gehabt hatte. Hier nahm er bald in dem Concil der Professoren, welches nach der Verfassung des Gymnasiums einen wesentlichen Antheil an der Leitung des Ganzen hatte, eine bedeutende Stellung ein, bis er im Jahre 1775, obwohl der jüngste Professor, mit dem allgemeinsten Vertrauen von dem Schuldirectorium als Rector an die Spitze der Anstalt berufen wurde. Mit welcher Begeisterung er dieses Amt antrat, mit welchem Bewußtsein von der Schwere der Verantwortlichkeit, die er damit übernahm, mit welcher Bescheidenheit und Aufopferungslust er an seine Aufgabe gieng, davon legen die der tiefsten Brust entquollenen Worte ein unvergängliches Zeugnis ab, mit denen er die Einladungsschrift zu seiner öffentlichen Einführung als Rector schloß: Jamque vale otium, tuque otii alumna remissio animi: valete ingenii lusus, excursus, studia genio hactenus data! Tu vero almum Joachimicum! en accipe totum istud meum, quicquid est, intentionis et mentis, qua utinam quidem acrius, nobilius quid Tibi offerre possem! Eingetreten in das Amt, welches seine ganze Seele füllte, schritt er rastlos, wie es der damalige Zustand der Anstalt bedurfte, von Verbesserung zu Verbesserung. Die universellste Auffassung seines Berufes leitete aber sein ganzes Thun. Wir irren wohl nicht, wenn wir an dem Ganzen seines Wirkens die tiefen Spuren warzunehmen glauben, welche ein Herrscher wie Friedrich der Gr. seinem Zeitalter und vornehmlich allen denjenigen, welche unter ihm in seiner unmittelbarsten Nähe zu wirken berufen waren, nothwendig aufprägen mußte. Das hohe Beispiel rastloser Thätigkeit und Arbeitsliebe, welches von dem Thron herab gegeben wurde, die Forderung strengster Ordnung und Pünctlichkeit in Erfüllung jeglicher Pflicht, die vorwiegende Richtung auf das Gemeinnützige, die Zwecke der bürgerlichen und staatlichen Wohlfahrt Fördernde, die selbst in den wissenschaftlichen Bestrebungen sich nicht verleugnete, alle diese Züge finden sich in dem Leben und Wirken Meierottos. Unermüdlich und unerschrocken überwachte er alle Zweige seiner Anstalt. Nicht das Arbeiten, nicht das Ruhen seiner Zöglinge ließ er unbeachtet. Ihr Leben in der Schule, wie außer derselben, ihr Verhalten unter sich, wie zu ihren Lehrern und Erziehern, das Aeußere der Anstalt, wie die Regungen ihres innersten Lebens, alles umfaßte und durchdrang er mit seinem scharfen Blick, allem war seine Zeit, seine Einsicht, seine erfindungsreiche und ausdauernde Thatkraft gewidmet. Mit Wärme ergriff er die Anordnungen des großen Königs über die Verbesserung des Unterrichts. Naturrecht, Moralphilosophie, Metaphysik, Statistik, verschwanden als unfruchtbar von den Lehrplänen der Anstalt. Dagegen wurde der Rhetorik nach dem Willen des Königs, wie nach der individuellen Ueberzeugung Meierottos selbst ein weiterer Spielraum zugestanden: an die Stelle trockener Lehre trat anregende Uebung nach mustergültigen, in reicher Fülle mit Kennerschaft dargebotenen Beispielen. Die Alten wurden gelesen auf dem Fundamente gründlicher, grammatischer Belehrung, die gleichfalls nicht aus ertödtendem Regelwerk, sondern aus fruchtbaren Beispielen geschöpft ward. Die Historiker Tacitus, Livius, Sallustius wurden der Jugend zugänglich gemacht, nicht bloß um daran die Sprache kennen zu lernen, sondern um sie in den reichen Schatz ihrer reifen, geläuterten Lebensanschauungen einzuführen. Diese Umänderungen wurden von ihm mit solchem Eifer und Erfolg betrieben, daß der König

Verlangen empfand, den begeisterten Schulmann selbst persönlich kennen zu lernen und ihn einer längeren Unterredung würdigte, bei welcher er sich noch ernstlich vorbehielt auch einige Schüler des Joachimsthalschen Gymnasiums zu sich kommen zu lassen, um durch eigenes Examiniren sich zu überzeugen, mit welchem Erfolge seine Weisungen an ihnen vollzogen worden seien. Höhere Regentensorgen haben es jedoch dazu nicht kommen lassen. Der unermüdliche Rector gab ferner auch den ersten Anlaß zur öffentlichen Vertheilung von Prämien, zur Veranstaltung von Entlassungsprüfungen, gewährte den Zöglingen bei feierlichen Gelegenheiten, wie am Geburtstage des Königs, Festmahlzeiten, regelte die Lehrgelderkasse und bahnte die Errichtung der Lehrer-Wittwen- und Waisenkasse an, erwirkte unter der wohlwollenden Regierung Friedrich Wilhelms II. die Verbesserung der Gehalte sämmtlicher Lehrer und den Ankauf eines Spiel- und Turnplatzes für die Zöglinge. Seiner Wirksamkeit war es zu danken, daß sich dem Gymnasium ein reicher Segen wohlthätiger Schenkungen zuwandte. Die Schwester Friedrichs des Gr., Prinzessin Amalie, vermachte demselben ihre besonders durch classische Werke alter Musik werthvolle Bibliothek. Noch unter seinem Rectorat wurde das reiche Oelrichssche Vermächtnis für die Anstalt vorbereitet. Seine Thätigkeit beschränkte sich aber nicht bloß auf das, was er seiner Anstalt als Rector und Lehrer sein wollte, sondern auch als Gelehrter nahm er einen würdigen Platz in der Akademie der Wissenschaften ein und bewährte seine Meisterschaft auch auf anderen Gebieten, als auf dem des classischen Alterthums in einer Reihe von Abhandlungen. Von seinen schriftstellerischen Arbeiten aus dem Bereiche der römischen Alterthumskunde erinnern wir hier an: Sitten und Lebensart der Römer in verschiedenen Zeiten der Republik, welche Schrift in 2. Auflage von seinem Collegen Philipp Buttmann herausgegeben worden ist; Ciceronis vita ex ipsius scriptis excerpta et ad Coss. seriem digesta; Schilderung der Erziehung und Unterweisung, welche M. Tull. Cicero seinem Sohne gegeben; de candore Livii; de testimoniorum Livii fide; de Livii arte narrandi et artificio historico; de praecipuis rerum Romanarum auctoribus et quidem de Salustii moribus; de Plinii Epist. III, 5: nullum librum tam malum esse, ut non aliqua parte prodesset; de fontibus, quos Tacitus in tradendis rebus ante se gestis videatur secutus; de praecipuis rerum Romanorum auctoribus ac primum de Taciti moribus. Als Schriftsteller wirkte er selbst für einen Zweig menschlicher Thätigkeit, der den meisten Gelehrten wohl völlig fremd zu bleiben pflegt. Er schrieb ein Exempelbuch für Seefahrer und Strandbewohner und widmete es seinen Pommerschen Landsleuten am Strande der Ostsee, ein Buch, welches eingegeben und ganz durchzogen ist von dem kindlichsten Gottvertrauen. Das Interesse für diesen Stoff hieng bei ihm eng zusammen mit seiner Würdigung des Naturlebens überhaupt, von dessen Kenntnis auch seine Schüler nicht ausgeschlossen bleiben sollten. Er hatte zu diesem Zwecke unter seinen Zöglingen eine sogenannte gelehrte Gesellschaft gegründet, in welche nur die bewährtesten älteren Schüler aufgenommen werden durften, denen er im Gebäude der Anstalt ein eigenes Local, Refectorium genannt, zu ihren Zusammenkünften einrichten ließ. Hier wurden Aufsätze der besten Alumnen, öfters auch in Gegenwart des Rectors und der Lehrer vorgelesen und recensirt. Es reihte sich hieran eine Conversation, zuweilen in lateinischer Sprache. Zur Belebung dieser Gespräche dienten die besten neuern Schriften, ausgesuchte Journale, Kupferstiche, Münzen, Kunstsachen und namentlich auch Naturalien. Es befanden sich dort ein herbarium vivum, ein Skelett eines menschlichen Körpers, Sammlungen von Conchylien, Petrefacten und andern Mineralien. Bestimmte von Meierotto entworfene Gesetze regelten dieses ganze freiere wissenschaftliche Treiben. Am liebsten jedoch behandelte Meierotto in seinen literarischen Arbeiten, wie in seinen öffentlichen Reden in der Anstalt, Gegenstände aus dem eigentlichen pädagogischen Gebiete. So verfaßte er z. B. eine Anzahl Briefe „an die zur Universität abgehenden hoffnungsvollen Schüler des Joachimsthalschen Gymnasiums über die öffentliche Schulprüfung,“ Berlin 1785, worin er die Methode des Examinirens

und die Vorbereitung auf Examina mit sachkundiger Wärme bespricht. Einem Mann von solcher schaffenden Kraft fiel noch in den letzten Jahren seines thätigen Lebens eine Vermehrung seiner Berufsgeschäfte zu durch seine Berufung in das reformirte Kirchendirectorium und in das Oberschulcollegium der Monarchie, als dessen Mitglied er durch zwei organisatorische Reisen nach Preußen, Schlesien und Polen eine reiche Saat des Wirkens auch auf diesem weiteren Schauplatze verwaltender Thätigkeit ausgestreut hat. Die zweite dieser Reisen, auf denen er seine Kräfte nicht zu schonen verstand, legte den Grund zu der Krankheit, durch welche er in seinem 59sten Jahre, am 24. Sept. 1800, hinweggerafft wurde. (Vgl. Versuch einer Lebensbeschreibung J. H. L. Meierottos. Herausgegeben von F. L. Brunn, Prof. am Joachimsthalschen Gymnasium. Berlin 1802. Zum Andenken des Rectors und Professors J. H. L. Meierotto. Berlin 1801. Kurze Uebersicht des bisherigen Lehrplans im kön. Joachimsthalschen Gymnasium. Berlin 1802. Die beiden letzteren Schriften sind Programme des Joachimsthalschen Gymnasiums.*)

F. G. Kießling.

Melanchthon, Philipp. In verschiedenen Artikeln dieser Encyklopädie, besonders über Gelehrtenschulwesen und Humanismus ist schon auf die hervorragende Bedeutung M.s in der Geschichte der Pädagogik hingewiesen worden. Im eigentlichsten Sinne des Wortes hat er ein Menschenalter hindurch im Mittelpunct aller wissenschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen Deutschlands gestanden und den Ehrennamen des Praeceptor Germaniae mit einem Rechte, wie keiner vor und nach ihm, sich erworben. Bei dem bahnbrechenden, auf lange Zeiten hin bestimmenden Einfluß seiner Wirksamkeit wird es darum immer eine schwierige Aufgabe bleiben, auch wenn hier von seiner kirchlichen Thätigkeit ganz abgesehen wird, den Umfang und Inhalt seines Wirkens auf diesem Gebiet in irgend befriedigender Weise zu würdigen. Der Versuch dazu wird sich vielfach auf Andeutungen und Nachweise zu beschränken haben.

Die authentische, schwer zu erschöpfende Quelle haben wir in der durch Bretschneiders und seines Nachfolgers H. E. Bindseil aufopfernden Fleiß gesammelten Werken M.s, welche in dem Corpus Reformatorum von 1834 bis 1860 bei C. A. Schwetschke (Bruhn) in Halle und Braunschweig erschienen sind, und von denen der letzte, der XXVIII. Band, bei der Feier seines dreihundertjährigen Todestags, am 19. April 1860 ausgegeben worden ist. Eben dieser Anlaß hat eine bedeutende Anzahl von größeren und kleineren Gelegenheitsschriften, Reden, Monographien, populären Darstellungen

*) Für die Geschichte der lateinischen Methodologie ist M.s „lateinische Grammatik in Beispielen aus den classischen Schriftstellern" (1785) von Interesse, weshalb auch K. v. Raumers Geschichte der Pädagogik im dritten Theil in dem Abschnitt: „Methoden des Lateinlernens" besprochen wird. Dieser Mann, von dem man sagte, was Friedrich der Große unter den Königen, sei er unter den Rectoren (Raumer S. 103), stellte eine Darstellung der lateinischen Grammatik mit unsäglicher Mühe aus lauter classischen Beispielen zusammen. Der erste Theil enthält auf 422 Seiten Beispiele zur Formenlehre und Syntax nach der gewöhnlichen Ordnung der Grammatik ohne ein erläuterndes Wort außer den lateinischen Ueberschriften der Seiten und Abschnitte, „eine Grammatik ohne Definitionen, ohne Axiome, Forderungen, Voraussetzungen, kurz ohne Regeln, eine Grammatik in Beispielen." Der zweite Theil enthält eine Anleitung zum Gebrauch des ersten Theils mit einer Einleitung (I—LXVII), welche viele treffliche, zum großen Theil auch jetzt noch beherzigenswerthe pädagogische Rathschläge enthält. Aber der richtige Grundsatz, daß der Unterricht sich an die Selbstthätigkeit des Schülers zu wenden habe, ist in dem Buche auf die Spitze getrieben und die natürliche Entwicklung des Knaben zu wenig beachtet; es ist unnatürlich, wenn man damit anfängt, den jungen Anfänger alles selbst abstrahiren zu lassen; dieser soll vielmehr zunächst das Dargebotene auffassen und seinem Gedächtnis einprägen; ist er einmal im Besitze einer hinreichenden Menge von Stoff, so regt sich von selbst oder von dem Lehrer geweckt, jedenfalls unter seiner Leitung, der Trieb zu vergleichen, Analogieschlüsse zu machen und so den Stoff zu ordnen, zu beherrschen und s. f. M.s Methode scheint auch in seiner eigenen Anstalt nicht lange in Uebung gewesen zu sein. — Vgl. auch Schmidt Gesch. der Pädagogik Bd. III, S. 680—686.

D. Red.

seines Lebens und Abhandlungen in verschiedenen Zeitschriften hervorgerufen, welche alle zu sammeln für den Einzelnen unmöglich ist. Um so dankenswerther ist es, daß der Wittenberger Verein für Heimatkunde des Kurkreises eine Sammlung sämmtlicher Melanchthonschriften mit gutem Erfolge versucht und das Verzeichnis desselben in seinem vierten und fünften Jahresbericht 1860 und 1861 veröffentlicht hat. Aus der überaus reichhaltigen Literatur heben wir von älteren Arbeiten die classische vita Mel. von Camerarius und die im Corp. Ref. X, 179—316 abgedruckten, von der Wittenberger Universität 1561 herausgegebenen. auf das Leben und Streben M.s bezüglichen Schriften hervor, unter denen die beim Begräbnis selbst von Vitus Oertel von Winsheim und die kurze Zeit darauf von Jakob Heerbrand in Tübingen gehaltene Gedächtnisrede besondere Beachtung verdienen. Mit Uebergehung der in den Beiträgen zur Literatur besonders des 16. Jahrhunderts (Nürnberg und Altorf 1784 u. ff.) niedergelegten überaus verdienstlichen Forschungen Strobels und anderer mehr theologischen Schriften nennen wir von den neuesten: Heppe, Ph. M. der Lehrer Deutschlands (Marburg 1860). Schlottmann, de Ph. Melanchthone rei publicae literariae reformatore (Bonnae 1860). A. Planck, M. Praeceptor Germaniae (Nördlingen 1860) und Ph. M.s Schola privata von L. Koch (Gotha 1859). Unter den vorhandenen Biographien bietet die von C. Schmidt, Ph. M. Leben und ausgewählte Schriften (Elberfeld 1861) das Gesammtmaterial in der wünschenswerthesten Vollständigkeit und hat die früher erschienenen antiquirt. Von Programmabhandlungen beschäftigen sich besonders mit M.s pädagogischer Thätigkeit die von Chr. Pansch in Eutin: M. als Schulmann (1860) und die Skizze des Unterzeichneten im Osterprogramm des Ev. Gymn. in Glogau 1860. Unter den überaus zahlreichen Charakteristiken und Reden erwähnen wir vor allen den Aufsatz von A. Neander in Pipers evangelischem Jahrbuch 1851 und den Vortrag von K. J. Nitzsch über Ph. M. (Zwei Vorträge Berlin 1855); sodann noch die Reden von R. Rothe (Heidelberg 1860), von Schmalz (Programm von Parchim 1861), von Keil (in der Ehrengedächtnisfeier des Todestages M. an der Univ. zu Erlangen 1860), von Guthe (Hannover 1860), von Eckstein (Programm der lat. Schule in Halle 1860) u. a. m. Fortgesetzte kritische Berichte über die Melanchthon-Literatur in Rudelbach und Guerikes Zeitschrift für Luth. Theologie 1860 S. 520 ff., und Zimmermann, Theol. Literaturblatt. *)

Unsere Darstellung wird, wenn sie auch das Biographische im allgemeinen als bekannt voraussetzen darf, doch nicht umhin können, auf den Bildungsgang, den M. genommen, näher einzugehen: er ist ebenso charakteristisch für jene Zeiten, wie nothwendig zum Verständnis seines Wirkens.

M.s Vater, Georg Schwarzerd (nicht Schwarzert), war ein in weiten Kreisen, selbst vom Kaiser Maximilian, geschätzter Waffenschmied und Rüstmeister des Kurfürsten Philipp von der Pfalz, welcher selbst seine Verheirathung mit Barbara, Tochter des angesehenen Kaufmanns und Schultheißen Joh. Reuter in Bretten vermittelt hatte, und welchem zu Ehren der älteste am 16. Februar 1497 geborene Sohn Philipp genannt wurde. Die alten Berichte bezeugen einstimmig, daß er ein gottesfürchtiger Mann war, welcher „mit der Gabe eines solchen Kindes gesegnet wurde, dessen hernach nicht ein Land, sondern viele Länder, ja die ganze Christenheit groß genossen hat und ohne Zweifel bis ans Ende der Welt genießen wird.“ Die häufigen Reisen des Vaters in den Geschäften seines Berufes nöthigten den Großvater, die Sorge für die Erziehung der Enkel auf sich zu nehmen: wir hören, daß der junge Philipp sehr früh die öffentliche Schule besuchte, daß aber eine ansteckende Krankheit, welche auch den Lehrer ergriffen hatte, den Großvater 1504 veranlaßte, den ihm von Reuchlin empfohlenen

*) Vgl. auch die gründliche und allseitige Darstellung und Würdigung Melanchthons von Landerer in der Theol. Realencyklopädie. D. Red.

Joh. Unger aus Pforzheim als Lehrer in sein Haus zu nehmen, und daß unter seiner strengen Zucht der Knabe zu einem gründlichen Studium der lateinischen Grammatik angeleitet wurde. (C. R. XXV, 448; er starb als evangelischer Prediger in Pforzheim 1553.) An den Gedichten des Carmeliten Baptista von Mantua wurden die Regeln gelernt und sorgfältig eingeübt. Neben dem guten Gedächtnis trat sehr bald das Geschick des Knaben im Disputiren hervor, welches er zur Freude des Großvaters manchem fahrenden Schüler gegenüber bewährte. Eben so eifrig war Unger auf die sittliche Bildung seiner Zöglinge bedacht: „seid vorsichtig und gebt gern nach" — war ein oft von ihm gehörtes Wort; von früh an trat dasselbe in M. Selbstbeherrschung und Unterordnungsfähigkeit als ein Charakterzug hervor. Am 16. October 1507 starb der Großvater, elf Tage nachher der Vater, welcher seit mehreren Jahren, man sagte infolge eines Trunkes aus einem vergifteten Brunnen, gekränkelt hatte, noch 47 Jahre später dachte M. am Jahrestage des Todes der letzten Worte des Vaters, welcher die Kinder ermahnt hatte eins mit der Kirche zu bleiben und in den kommenden großen Veränderungen, die er ahnte, Gott zu fürchten (C. R. VIII, 367). Damals blühte in Pforzheim, der Heimat Reuchlins, die Schule unter Georg Simler von Wimpfen, einem Zöglinge Dringenbergs, welcher auch griechisch und hebräisch verstand und später Professor der Jurisprudenz in Tübingen war; neben ihm lehrte Joh. Hildebrand, ebenfalls ein tüchtiger Humanist. Mehrere ausgezeichnete Männer wie Simon Grynäus, der Baseler Philolog und Theolog, Berthold Haller, der Reformator Berns, u. a. haben hier ihre Jugendbildung empfangen. In diese Schule brachte man den jungen Philipp und zwar in das Haus der Schwester Reuchlins, Elisabet, die ihm, wie der Bericht der Wittenberger Universität sagt, in Freundschaft verwandt war. Sicher scheint es zu sein, daß sie seine Großmutter war, ungewiß, ob die Mutter seines Vaters oder seiner Mutter; das letztere behauptet Schmidt ohne Angabe der Auctorität, das erstere erscheint nach der Angabe im C. R. X, 255, welche der väterlichen Großmutter M.s den Namen Elisabet beilegt, wahrscheinlicher. Hier wurde er auch dem großen Reuchlin persönlich bekannt, welcher bei seinen Besuchen in Pforzheim an dem geweckten und fleißigen Knaben seine Freude hatte. Immerhin bemerkenswerth bleiben jene kleinen Züge der Theilnahme, welche für das empfängliche Gemüth des Knaben sicherlich von der größten Bedeutung waren, wie daß der hochgefeierte Mann, um den Eifer des Schülers anzuerkennen und anzuspornen, ihm den Doctorhut gab, den er einst selbst in Italien erhalten hatte, daß er ihm zur Belohnung für gelungene lateinische Verse eine griechische Grammatik und sein Lexikon schenkte und daß der Knabe durch die von ihm veranstaltete Aufführung einer seiner Komödien ihn aufs höchste erfreute. Damals hat Reuchlin, der erste Lehrer des Griechischen in Deutschland, welcher durch seine Kenntnis der Sprache einst die Bewunderung gelehrter Griechen in Rom erregt hatte, auch den deutschen Namen des Knaben Schwarzerd in Melanchthon verwandelt, einen Namen, den dieser jedoch erst später in constanten Gebrauch nahm und seit dem Jahre 1531 stehend Melanthon schrieb (C. R. I, 131). Die vollere Schreibung ist freilich die gebräuchliche geblieben und hat ein gewißes geschichtliches Recht erlangt, obschon der Wille dessen, der den Namen geführt, hätte entscheidend sein sollen.

Auf Reuchlins und Simlers Rath bezog er 1509, obschon noch sehr jung, die Universität zu Heidelberg und ward am 13. October immatriculirt. In dem letzten Decennium des 15. Jahrhunderts hatte hier ein reges wissenschaftliches Leben geblüht; Dalbergs, des pfälzischen Kanzlers, Bemühungen hatten Männer wie Agricola, Wessel, Celler, Wimpheling, Reuchlin zu Lehrern gewonnen. Jetzt herrschte wieder das ganze Unwesen der alten scholastischen Zeit: nach M.s eigener Aussage (C. R. IV, 715) wurde nichts vorgetragen, als die alte geschwätzige Dialektik und ein wenig Physik. Doch fehlte es ihm auch nicht an Anregungen mancherlei Art. Schon daß er bei dem Theologen Pallas Spengel, dem Genossen jener Blütezeit, wohnte, welcher die neue Wissenschaft wenigstens zu würdigen wußte, war nicht ohne Bedeutung; ihm verdankte er

anregende Kunde von jenen Männern, namentlich von Agricola, wie er selbst bezeugt (C. R. III, 673). Mit Wimpheling, welcher 1510 in Heidelberg war, trat er in persönliche Berührung: ein kleines lateinisches Gedicht aus den Jahren 1510, das erste gedruckte Wort des jungen Gelehrten, der sich hier noch Pullisolus latinisirte (C. R. XX, 765), nahm derselbe in einer damals herausgegebenen Schrift auf. Ebenso berührten ihn die Predigten des geistvollen Geiler von Keisersberg, auf dessen am 10. März 1510 erfolgten Tode er ein Epicedium verfaßte (C. R. X, 469) und dessen körnige Sprüche er auch später gern noch anführte. Aber für die eigentlichen classischen Studien fehlte ihm Anweisung und Lehre; sich selbst überlassen studirte er ohne Wahl die alten und neuen Dichter und Historiker und bildete seinen Stil, was er später sehr beklagte, besonders nach Politian; auch die Mathematik und Astronomie blieb ihm nicht fremd. Seine Gelehrsamkeit machte unter den Studenten Aufsehen; der einst bei einer Disputation von einem Professor gesuchte Grieche war in ihm bald gefunden. Auch als Lehrer zweier junger Grafen von Liebenstein (oder Löwenstein) finden wir ihn in jener Zeit thätig; der erste Entwurf zur griechischen Grammatik ist aus diesem Unterricht hervorgegangen. Die Würde eines Baccalaureus erlangte er 1511; als er sich aber schon im folgenden Jahre, gewiß nicht ohne einige Selbstüberhebung, um die Magisterwürde bewarb, wies die Universität sein unzeitiges Begehren ab. Im Unmuth darüber und weil er viel vom Fieber litt, verließ er Heidelberg und begab sich nach Tübingen, wo er am 17. September 1512 immatriculirt wurde.

Auf dieser Universität hatte ein frischerer Geist sich zu regen begonnen. Heinrich Bebel hatte seit 1496 den classischen Studien trotz des Widerstrebens der Gegner Eingang verschafft; neben ihm lehrte Joh. Brassicanus. Außer diesen hörte er noch den Aristoteliker Franz Stadianus, seinen früheren Rector Simler, welcher neben der Jurisprudenz auch Dialektik vortrug, und den Mathematiker Joh. Stöffler, den Verfasser der lange Zeit vielverbreiteten astronomischen Ephemeriden oder Kalender, welcher seinen eigenen astrologischen Glauben dem Jüngling für sein ganzes Leben einprägte. Griechisch und Hebräisch mußte er aus Mangel an Lehrern privatim treiben; mit Joh. Oekolampadius las er den Hesiod; hier wird es auch gewesen sein, wo ihm derselbe Agricolas Dialektik schenkte, welche ihm über diese bisher verachtete Wissenschaft ein neues Licht gab und ihn zu einem gründlicheren Studium der Redner antrieb. So legte er hier den Grund zu jener mit Recht bewunderten Gelehrsamkeit, welcher keine Facultätswissenschaft, selbst die Medicin nicht, fremd blieb. Mit besonderem Eifer trieb er aber eine Zeitlang Theologie, so wenig er auch an den Spitzfindigkeiten und Abgeschmacktheiten der allein herrschenden Scholastik, mit der er sich nach seinem Wort sechs Jahre abgequält hat, Gefallen fand: noch in spätester Zeit wußte er manche lächerliche Einzelnheit zu erzählen. Die Schriften Gersons und Wessels wurden ihm indes schon hier bekannt, auch empfing er von Reuchlin eine Bibel, die er auf das eifrigste las; es scheint aber nicht, daß er schon jetzt zu einer tieferen und lebendigeren Erkenntnis der evangelischen Wahrheit gelangte. Aber er war Humanist mit ganzer Seele, und von diesem Standpunct aus konnten ihm die Gebrechen der Kirche und ihrer Wissenschaft nicht entgehen, so wenig er auch an eine Bekämpfung derselben denken mochte. Indes wurde er zeitig genug in den Streit hineingezogen.

Seitdem er am 25. Januar 1514, der erste unter elf Candidaten, Magister geworden war, trat er als Lehrer an der Universität auf. Er erklärte Virgil und Terenz, diesen mit besonderer Vorliebe, die er sein ganzes Leben hindurch bewahrte; er gab ihn auch metrisch abgetheilt zuerst heraus, im März 1516: eigenthümlich war ihm schon jetzt die sittliche Anwendung, welche er mit der sprachlichen Erklärung verband. Nach Bebels Tode erhielt er den Auftrag, Eloquenz und Geschichte zu lehren, d. h. Ciceros rhetorische Schriften und die ersten 6 Bücher des Livius zu erklären, und trat dies Amt mit der noch vorhandenen Rede de artibus liberalibus (C. R. XI, 5) an, welche in mehr als einer Beziehung merkwürdig ist. Mit großer Wärme werden die artes

liberales als die Saiten des von Hermes erfundenen Heptachords und im Verein mit der Geschichte und Poesie als die neun wahrhaftigen Musen gepriesen, es fehlt ihr aber an Einfachheit und Klarheit in der Ausführung. Ueberall macht sich das Streben geltend, Gelehrsamkeit zu zeigen und das Spiel, welches mit der Mythologie getrieben wird, ist fast ungenießbar: andererseits finden sich in ihr allerdings alle die Gedanken gleichsam keimartig, welche er später mit Meisterschaft auszusprechen und zu vertreten berufen war. In derselben Zeit beginnt auch seine eigentliche literarische Wirksamkeit: M. folgte dem Drange der damaligen Humanisten, die Resultate ihrer classischen Studien möglichst bald zu einem Gemeingut zu machen; man darf dieses dem Bedürfnis entgegenkommende Streben nicht vergessen, um die Beschaffenheit vieler Schriften jener Zeit recht zu würdigen.*) Damals entstanden aus Vorträgen, welche er in einem literarischen Vereine hielt, die ersten Grundzüge der Rhetorik und Dialektik, welche er später in Wittenberg herausgab. Aus seinem griechischen Unterricht wuchs die griechische Grammatik, die im Mai 1518 zuerst gedruckten institutiones linguae graecae, hervor. Als Corrector in der Officin des Thomas Anshelm, welcher seine Druckerei später nach Hagenau verlegte, arbeitete er die Chronik des Joh. Bergenhans von Wyl, der unter dem Namen Nauclerus als Rector und Kanzler in Tübingen gewirkt hatte (um 1516). Daneben ist er mit einer Uebersetzung des Aratus beschäftigt; ja, nachdem er von seiner Entdeckung über den wahren Inhalt der Analytica posteriora des Aristoteles seinen Lehrer Stadianus überzeugt hatte, gieng er mit dem Gedanken um, die sämmtlichen Werke des Aristoteles, „der dunkler als die sibyllinischen Orakel geworden war," neu herauszugeben und zu übersetzen (C. R. I, 26), ein Unternehmen, welches, wenn es hätte ausgeführt werden können, auf die Philosophie eine ähnliche Wirkung geübt haben müßte, als des Erasmus Ausgabe des N. T. auf die Theologie: aber diese Arbeit blieb liegen, es mochte zu sehr an allen Hülfsmitteln fehlen. Wir übergehen anderes, um noch zu erwähnen, daß er während der sechs Jahre seines Aufenthaltes in Tübingen im innigsten Verkehr mit Reuchlin stand, welcher damals in Stuttgart lebte, und daß er an seinem berühmten Streite mit den Cölner Dominicanern den lebendigsten Antheil nahm. Zu der von Anshelm veranstalteten Sammlung der Briefe illustrium virorum ad J. Reuchlinum (März 1514) schrieb er eine Vorrede, ja es ist auch nicht unwahrscheinlich, daß er für das Gegenstück, die Briefe obscurorum virorum (1516) einen Beitrag geliefert: wenigstens ist die Vermuthung nicht ohne Schein, daß das (auch C. R. X, 472 mitgetheilte) carmen rithmicale M. Philippi Schlauraff von ihm herrührt, eine witzige Erzählung von den Wanderungen und Leiden eines Cölner Magisters, der sämmtliche Musensitze Deutschlands durchzieht und überall nur Hohn und Spott erntet. Wie dieser Streit die Geister mächtig erregte und den Gegensatz der Humanisten und Poeten zu dem mönchischen Geist der alten Scholastik in seiner ganzen Schärfe zeigte, so hat er sicherlich nicht wenig dazu beigetragen, zumal bei M.s naher Verbindung mit dem Angefeindeten, ihm die Kläglichkeit der Gegner zu enthüllen und seine eigene Stellung entschiedener zu machen. Er selbst war in weiteren Kreisen bekannt geworden und hatte die ehrende Anerkennung der hervorragendsten Gelehrten, besonders des Erasmus sich

*) Erasmus hatte ein klares Bewußtsein von der durch die Umstände gebotenen Flüchtigkeit vieler seiner Arbeiten und nannte sich wohl auch scherzend einen „Vielschreiber", der das Geschriebene nicht einmal mehr durchlese. Auch wenn er von M. einmal sagt: „Nullum hoc ingenio felicius, si totum vacasset Musis," „Extemporali dictioni natus videtur," und wenn Camerarius in der vita es ausspricht, daß M. den alten Attikern näher gekommen sein würde, wenn er nur die gehörige Muße für die Ausfeilung seiner Schriften gehabt hätte, so ist das sicher im allgemeinen richtig. Die ungeheure Arbeitslast, welche auf ihn drückte, ließ ihm wenig Zeit. Dennoch zeigen sie ein unverkennbares Talent, und von den öffentlichen Schriften bezeugt Cam. selbst, wie er gesehen eum in talibus operibus non modo sententiarum pondera examinantem, sed verba singula quasi aurificis statera perpendentem.

erworben. Aber auch die Vertreter des Alten hatten sich zum Widerstand geschaart und die Unentschiedeneren, welche dem neuen Geist nicht rückhaltlos zu folgen wagten, zum Schweigen genöthigt; für M. insbesondere begann eine schwere Zeit, die ihm den Aufenthalt in Tübingen je länger je mehr verleidete. Nicht bloß der Argwohn, mit welchem man alle „Poeten" ansah, sondern auch der Neid der älteren Collegen auf die Gelehrsamkeit und den Ruhm des Jünglings verursachte ihm manche Anfeindung; wir haben ein Spottepigramm auf ihn aus jener Zeit, welches ihn als allgemein schädlich darstellt. Dazu kam noch das Drückende seiner Stellung als Leiter einer „Burs", wo er unter Knaben selbst wieder zum Knaben zu werden fürchtete, und die Sehnsucht nach einer umfassenderen Wirksamkeit, die er in der Heimat gar nicht oder wenigstens nur als Priester, was er nicht wollte, finden zu können schien. M. war zum Gehen bereit, er wollte sich von Reuchlin senden lassen. Das Haupt der deutschen Humanisten, welches ihm die Bahn seiner Studien vorgezeichnet hatte, sollte ihm auch seine Lebensbahn zeigen, und sein ehemaliger Rector Simler wagte bei seinem Abgang ihm das Zeugnis zu geben, daß alle Tübinger Gelehrten nicht gelehrt genug seien, um zu begreifen, wie groß die Gelehrsamkeit des von ihnen Abgerufenen sei.

Am 24. Juli 1518 meldete Reuchlin seinem gesippten Freunde die durch ihn vermittelte Berufung als Lehrer der griechischen Sprache nach Wittenberg, das eigenhändig unterzeichnete Schreiben des Kurfürsten beilegend, mit den denkwürdigen Worten: „Jetzt will ich dich nicht poetisch anreden, sondern mit der wahrhaftigen Verheißung, welche Gott dem gläubigen Abraham gegeben hat: Gehe aus deinem Vaterlande und aus deiner Freundschaft in ein Land, das ich dir zeigen werde! (1 Mos. 12, 1. 2.). So ahnt mein Geist, so hoffe ich von dir, mein Philippus, du mein Werk und mein Trost! Komm also, frohen und heiteren Muthes. Sei unerschrocken, kein Weib, sondern ein Mann. Der Prophet gilt nichts in seinem Vaterlande." Dem Kurfürsten schrieb er am folgenden Tage, M. werde nach Augsburg kommen und dort ihm aufwarten; der hohen Schule werde er zu Ehr, Lob und Nutzen dienen. „Daran sollt Ihr keinen Zweifel haben. Denn ich weiß unter den Deutschen keinen, der über ihm sei, ausgenommen Herr Erasmus Roterodamus, der ist ein Holländer; der übertrifft uns alle im Latein." M.s Sendung nach Wittenberg war eine seiner letzten Thaten gewesen; durch sie allein hätte er sich den Dank der Nachwelt verdient. Seine letzten Lebensjahre verflossen noch in großer Unruhe. Auch ihm ward es nicht gegeben, sich in das Werk der Reformation, in deren Mittelpunct er seinen jungen Freund eintreten sah, zu finden. Wir hören, daß er sich 1520 Mühe gab, zwischen ihm und Dr. Eck zu vermitteln und ihn für Ingolstadt zu gewinnen. M.s Ablehnung verstimmte ihn, der Gang der Ereignisse erfüllte ihn mit Angst, so daß er ihn bat, die Correspondenz mit ihm abzubrechen und schließlich seine reiche Bibliothek nicht ihm, wie er versprochen hatte, sondern dem Pforzheimer Stift vermachte. Er starb am 30. Juni 1522.

Melanchthon, welcher seinen Weg über Augsburg, wo er mit Spalatin Freundschaft schloß, Nürnberg, wo er die persönliche Bekanntschaft Pirkheimers machte, und Leipzig genommen hatte, an dem letzten Ort besonders ehrenvoll empfangen worden war und den wiederholten Versuchen, ihn von Wittenberg abwendig zu machen, widerstanden hatte, weil er durch göttliche Fügung gebunden sei, kam am 25. August in W. an und ward am folgenden Tage als Lector der griechischen Sprache in die Matrikel eingetragen. Sein Aeußeres entsprach dem großen Rufe, der ihm vorangegangen war, wenig. Jung, unscheinbar und schüchtern, von mittlerer Statur und zartem Körperbau, mit einigen auffallenden Gewohnheiten, wie daß er die eine Schulter etwas sinken ließ, dazu mit stotternder Aussprache, erschien er sehr unbedeutend, „als wäre er nur ein Knabe, nit über 18 Jahr alt, so er neben dem Martino gieng." Nur der schöne Kopf, die großen blauen Augen und die hohe Stirne ließen etwas von dem Geiste ahnen, der in ihm wohnte. Und dieser Geist offenbarte sich in seiner ganzen Kraft sofort in seiner Antrittsrede, welche er am 29. August „de corrigendis adolescentiae studiis" hielt.

Diese Rede enthält gleichsam das Programm seiner Thätigkeit und läßt das Bewußtsein der ihm in dem großen Werke des 16. Jahrhunderts überwiesenen Aufgabe mit bedeutsamer Klarheit erkennen. Als Vertreter der classischen Studien und der wiederauflebenden Musen habe er sie, so begann er, gegen die Freunde der alten barbarischen Studien zu rechtfertigen, welche von der Beschäftigung mit den Sprachen bei ihrer Schwierigkeit nur geringe Frucht erwarteten und durch lügenhafte Reden die deutsche Jugend abzuhalten suchten, die ruhmwürdige Bahn der Wissenschaften zu betreten. In kurzen Zügen schildert er sodann den Zustand der Wissenschaften seit Karl dem Großen, die Bemühungen dieses Fürsten um ihre Neubelebung, den allmählichen Verfall des Studiums der griechischen und lateinischen Literatur, das Verkommen der Theologie und Philosophie und das unheilvolle Sinken der Kirche. Besonders weist er auf die Dialektik hin, welche von ihren eigentlichen Aufgaben keine löse und in ein leeres Gezänk um eitle Possen und Spitzfindigkeiten ausgeartet sei. Die Wiedergeburt der Wissenschaften könne nur durch das Zurückgehen auf die Quellen ermöglicht werden; aber man müße das Studium des Griechischen mit dem des Lateinischen verbinden. Grammatik, Rhetorik und Dialektik seien die προγυμνάσματα der Jugend, um sie denken und reden zu lehren, und zugleich das Lehrgeld auf dem Wege zur Philosophie d. h. der humanae literae, deren Studium unerläßlich sei, um in irgend einer Wissenschaft etwas tüchtiges zu leisten. Namentlich könne sich die Theologie nur auf der Grundlage der Sprachstudien erbauen, durch welche der Zugang zu ihren Quellen, der h. Schrift und den Vätern, erschlossen werde. Mit einer dringlichen Ermahnung zum eifrigen Betreiben der Studien schließt er die Rede: „Capessite sane studia; dimidium facti qui coepit habet. Sapere audete, veteres Latinos colite, Graecos amplexamini, sine quibus Latina tractari recte nequeunt. Ea pro omnium literarum usu ingenium alent mitius atque elegantius undequaque reddent." Und wie eine prophetische Ahnung von dem durch sie unserem Vaterlande beschiedenen Geistesfrühling klingen die Worte: „Videor enim videre mihi tacitus aliquot locis reflorescere Germaniam planeque moribus et communi hominum sensu mitescere et quasi cicurari, quae barbaris olim disciplinis effera nescio quid immane solita est spirare."

Mit dieser Rede war auch sofort über M.s Stellung in Wittenberg entschieden. Alles war seiner Bewunderung voll; namentlich wußte Luther mit dem ihm eigenen Scharfblick die Bedeutung des jugendlichen Magisters zu würdigen. Seine in den nächsten Tagen geschriebenen Briefe an Spalatin sind voll der ungetheiltesten Anerkennung; „so lange er uns bleibt, verlange ich keinen andern griechischen Lehrer," sagte er, schon im December kann er dem Reuchlin melden, daß er mit ihm höchst vertraut lebe. Eben so ist auch Mel. bald voll von Verehrung für Luther; ein der gedruckten Antrittsrede beigefügtes Gedicht aus dem October drückt sie aus; er ist ihm ein Elias, ein Herakles voll heiligen Geistes. Schon den Zeitgenossen hat sich die providentielle Bedeutung dieser in jenen Tagen geborenen Freundschaft nicht entzogen; Winsheim sagt in der Leichenrede (C. R. X, 194): Coniunxit igitur deus haec duo organa sua atque hos duos viros tantos mirabili quodam temperamento: cum Lutherus Erasmo et aliis quibusdam medicus morborum ecclesiae immitior videretur, Philippus vero eundem cursum urgens nec ab eo deflectens lenior ac mitior haberetur, tali συγκρασίᾳ medicationis deo, sicut videtur, libuit uti in hac extrema ecclesiae senescentis aegritudine, quae iam neque morbos suos facile nec remedia ferre potest. Und in der That, in ihrer Verbindung vereinigte sich der Süden unseres Vaterlandes mit dem Norden, die Blüte des Humanismus mit der Kraft des christlichen Glaubens zur Wiedererneuerung der Kirche und Wissenschaft. Verschieden in ihrem Wesen und in ihrer gesammten Entwicklung mußten sie in ihren persönlichen Beziehungen, besonders nachdem M. zu größerer Selbständigkeit herangereift war, sich gegenseitig anziehen und abstoßen, „weil die Natur nicht einen Mann aus ihnen gemacht": die Einheit aber in dem letzten und höchsten Ziele ihres Strebens hat sie

über gar manchen Anstoß, welchen die stürmende, unnachsichtige Heftigkeit des einen und die zurückhaltende, fast ängstliche Milde des andern darbot, oft hinweggeführt und den Bruch zwischen den Lebenden unmöglich gemacht, welcher zwischen den Nachfolgern zum großen Schaden der Kirche, nicht ohne beiderseitiges Verschulden, zu einer unausfüllbaren Kluft wurde. Melanchthon, dessen Jugend von so „außerordentlichem Bildungsglück" bestrahlt gewesen war, daß er mit staunenswerther Schnelligkeit alle wissenschaftlichen Elemente der Zeit in sich aufnahm, würde ohne die Verbindung mit Luther „ein zweiter Erasmus geworden oder geblieben sein, aber gemäßigter in Ironie und größer an Wirksamkeit durch mündlichen Unterricht"; durch seine Gemeinschaft mit Luther ist er der Mitbegründer der evangelischen Kirche geworden. Was er ihr aber als der Gehülfe des Reformators, als ihr erster und wirksamster Theolog, als der Urheber ihrer theologischen Wissenschaft geleistet hat, wenn er das edle Metall der Wahrheit, welches der Sohn des Bergmanns aus der Tiefe geholt, als ein rechter Sohn des kunstverständigen Waffenschmieds in schöne Formen gebracht und geistige Waffen daraus geschmiedet hat, wenn er als der Wortführer der Reformation ihre Sache namentlich unter den Gebildeten geführt und ihr die geistigen Leiter des Zeitalters gewonnen hat, welche Luthers urkräftige Sprache und Persönlichkeit eher abstieß, so daß die erbitterten Gegner dem glatten und gewandten Magister die angebliche Verführung der Nation weit mehr Schuld gaben: das hat er durch den Humanismus vermocht, der ihn zu diesem Werke innerlich gebildet und befähigt hatte. Andererseits ist es allein seine Stellung zur Reformation gewesen, welche ihn zu einem so umfangreichen Wirken theils durch die Fülle von Verbindungen, in die sie ihn brachte, theils durch die Erweiterung seines Blickes und die Vertiefung seiner Einsicht und den Reichthum an Erfahrungen, die sie ihm verschaffte (vgl. C. R. III, 22 ff.), in den Stand gesetzt hat; durch sie ist es ihm gelungen, den Humanismus zu einem Ferment der modernen Bildung zu machen und ihn namentlich der evangelischen Kirche als ein unveräußerliches Erbtheil zu hinterlassen. Hier ist nun diese Seite seines Wirkens zu verfolgen.

De corrigendis studiis hatte seine Antrittsrede gehandelt: Verbesserung der Studien blieb das Ziel seines Strebens, die Aufgabe seines Lebens. Damit ist aber ebenso der Umfang wie die Schranke seines Wirkens bezeichnet. Die Richtung, welche der Humanismus in Deutschland von Anfang an genommen hatte, ist von ihm vollendet worden.

Die Begeisterung der Italiener für die neuerweckten Schätze des Alterthums, welcher der Zusammensturz des byzantinischen Reiches neue, lebenskräftige Keime zuführte, beruhte vor allem „auf der stolzen Freude über ein nach langer Verdunkelung wieder gewonnenes Nationalgut," an welches die Erinnerung nie ganz erloschen war: sie schienen die natürlichen Erben des alten Roms und vor allen andern Nationen berechtigt, die Herrlichkeit des Alterthums neu zu erwecken. Und in der That, es erstand mit all seiner sinnlichen Schönheit und Eleganz der Form, in einer dichten Folge von Meisterwerken in Kunst und Wissenschaft, durch den mächtig erregten Nachahmungstrieb des künstlerisch hochbegabten Volkes; aber mit ihm erstand auch der heidnisch ungläubige Sinn, welcher in der humanistischen Bildung den Deckmantel für die dem Christenthum entfremdete Gesinnung suchte und an der Kirche den ihr zugeschriebenen Sturz des Alterthums rächen zu wollen schien, um schließlich in bodenlose Unsittlichkeit und in schwächliche Tändelei auszuarten. Obenein blieben es doch nur die höheren Schichten der Gesellschaft, welche lebendig erregt wurden; die Kreise der Bildung wurden nicht erheblich erweitert. Ganz anders in Deutschland. Hier war es die in Italien entzündete Begeisterung einzelner, welche den classischen Studien, der Verwilderung der Sitte und der mächtigen Barbarei der mönchischen Scholastik gegenüber, einen Boden erringen mußte; hier kam ihnen nicht eine Fülle kunstsinniger Fürsten und Großen fördernd entgegen und sie entbehrten des Glanzes, den Italien zu bieten wußte. Die deutschen Humanisten mußten daher von vorn herein in den Studien des Alterthums

das Mittel sehen, ihrem Volke die Gaben zuzuwenden, welche den Kindern des südlichen Himmels die Natur gegeben zu haben schien, und die unstete Wanderlust der ersten hat nicht wenig dazu beigetragen, an verschiedenen Orten Keime auszustreuen, welche zu ihrer Zeit fröhlich aufblühten. In dem deutschen Humanismus hat der deutsche Geist mit ruhiger Besonnenheit und frei von den Extravaganzen des Südens gearbeitet, sich die in den Schätzen des Alterthums enthaltenen Bildungselemente anzueignen. Natürlich lag einem solchen Streben ein wahrhaft historisches Verständnis des Alterthums noch völlig fern: so wenig man einen Unterschied der antiken und modernen Bildung ahnte, eben so wenig konnte damals eine Alterthumswissenschaft erstehen. Das war aber eine nothwendige Schranke der Zeit, die Melanchthon so wenig überschritten hat als ein anderer neben ihm. Classische Bildung und Wissenschaft deckt für jene Zeiten den Begriff der Bildung und Wissenschaft überhaupt; die classischen Studien haben noch durchaus wesentlich propädeutische Bedeutung. Diese aber vertritt Mel. nach allen Seiten als der einflußreichste Repräsentant des deutschen Humanismus; die Schule des evangelischen Deutschlands ist seine Schöpfung, besonders die auf der Grundlage der classischen Studien, als ihrem sichersten Fundament ruhende gelehrte Schule verdankt seinem Wirken ihren Bestand.

Die nähere Darlegung der Anschauung Mel.s, welche wir wenigstens in aller Kürze versuchen wollen, wird dadurch erschwert, daß eine Auswahl der bezüglichen Stellen aus seinen Schriften, namentlich den Briefen, Vorreden und akademischen Reden nicht leicht ist. Wir verweisen daher vorzugsweise auf folgende im XI. Band des C. R. abgedruckte Reden, in denen er sich am ausführlichsten ausgesprochen hat, encomium eloquentiae p. 50, de studiis adolescentum p. 181, de ordine discendi p. 209, de studio linguarum p. 231, de amore veritatis p. 266, de philosophia p. 278 und ähnliche p. 364, 487, 606, 811 und 855, und werden unserer Uebersicht zugleich das wesentlichste über seine wissenschaftlichen Leistungen anschließen.

Die Barbarei der früheren Zeiten ist durch das Aufgeben der sprachlichen Studien hereingebrochen; als die Quellen verschüttet waren, ist der Strom der Wissenschaft allmählich versiegt. Um eine neue Zeit heraufzuführen, gilt es den Zugang zu den Quellen zu eröffnen und die vergrabenen Weisheitsschätze des Alterthums wieder zu einem Gemeingut zu machen: die neue Entwicklung muß daher auf allen Puncten an dem geistigen Erwerbe der Alten wieder anknüpfen. Bonas literas nisi cognoris, ne dici quidem potest quam infeliciter reliquas tractaturus sis. Si perrexerit iuventus bonas literas contemnere, haud dubie futurum est, optimis neglectis, ut rursus sacrae bonaeque res omnes pessum eant. Das Alterthum ist ihm demgemäß ebenso eine Grundlage aller höheren Bildung, wie die Fundgrube alles Wissens und aller Wissenschaft; die classischen Studien, die bonae, elegantiores, politiores literae, die literatura elegantior darum das Hauptmittel für den Jugendunterricht: sie gewähren geistige Bildung und veredeln die Sitten. Das sapere ac fari als die durch sie zu erlangende Frucht hat er zuerst mit voller Klarheit und Bestimmtheit ausgesprochen und die Worte Homers, Odyss. XI, 367, welche er so wiedergiebt: „Mente vales: iuncta est facundis gratia dictis“ und so umschreibt: „Bene dicendi scientiam et animi iudicium natura cohaerere“ wiederholt zum Motto seiner Empfehlung gemacht. Ganz vortrefflich führt er aus, wie die Sprachstudien denken lehren, wie durch sie die geistige Kraft geübt und gestählt werde, wie die ernste und eindringliche Beschäftigung mit den Musterwerken der Alten, den Schriften der erfahrensten und weisesten Männer, zu einer verständigen Beobachtung anleite, das Urtheil schärfe und auf den Geist befruchtend und belebend wirke. Nicht minder aber lernt man durch sie sprechen und schreiben, d. h. seine Gedanken klar, deutlich und schön ausdrücken, eine nach allen Seiten hin folgenreiche Fertigkeit. Freilich konnte M. hierbei nur an den Gebrauch der lateinischen Sprache denken, welche zu seiner Zeit allein die der Gebildeten war. Es gehört das auch zu den Schranken seiner Zeit, für welche er nicht persönlich ver-

antwortlich gemacht werden kann, und mit Grund macht man darauf aufmerksam, daß bei ihm kein bewußter Gegensatz gegen das nationale Element, keine Verachtung und Aechtung der deutschen Sprache warnehmbar ist, wie bei seinen Nachfolgern; hat er doch auch mehrere Schriften in deutscher Sprache verfaßt (auch die Uebersetzung der beiden Bücher der Makkabäer ist von ihm) und in seinen Vorlesungen nicht selten der Deutlichkeit halber sich ihrer bedient. Mit gleichem Nachdruck hebt er den sittigenden Einfluß der classischen Studien hervor. „Quid in consilio fuisse censetis veteribus Latinis, cur dicendi artes humanitatem appellarint? Iudicabant illi harum disciplinarum studio non linguam tantum expoliri sed etiam feritatem barbariemque ingeniorum corrigi. Nam cultu perinde ac plerique silvestrem indolem exuunt, mansuescunt ingenia cicuranturque." „Bonorum scriptorum cognitione non os tantum et linguam sed pectus etiam formari." Es ist ein oft wiederkehrender Spruch: eruditio non solum acuit iudicium sed conducit etiam moribus, und auch nach der Seite gilt sein schönes Wort an den Camerarius: Puerilia scribo, sed quae ego magis pia duco quam omnes istorum Ψευδοθεολόγων disputationes. Ego mihi ita conscius sum non aliam ob causam τεθεολογηκέναι, nisi ut vitam emendarem (C. R. I, 722). Er ist davon überzeugt: Literarum inscitiam publica comitatur impietas. Vgl. C. R. IX, 605. Die sittliche Zucht, in welche die sprachlichen Studien den Willen nehmen, weiß er treffend zu bezeichnen: quae proprie et perspicue dicuntur, moderatissime dicuntur. Und so kennt und betont er auch das real Bildende in den Classikern für die lernende Jugend, wie das Anschauen und der Verkehr mit den plastischen Gestalten schöner Menschlichkeit und fester Männlichkeit den Sinn für das Große, Schöne und Edle wecken und so nothwendig zur Veredelung wirken müße.

Daher verlangt er zuerst und zunächst ein solides Studium der Grammatik und wird nicht müde, Schüler und Lehrer dazu zu ermuntern, illa maximarum rerum elementa tüchtig zu treiben. „Discite grammaticam pueri qui caetera vultis Discere; namque viam prima elementa dabunt" (C. R. I, 822. 1111; II, 11. 665). Er empfiehlt ein sicheres und festes Memoriren der Regeln und strenges Gewöhnen des jugendlichen Geistes (C. R. II, 482; III, 531; V, 509), weiß aber auch, daß man hier weises Maß halten und sich auf das nothwendigste beschränken müße. Wenn er daher auch zugab, daß in seiner lateinischen Grammatik, von welcher noch die Rede sein wird, manches fehle, so warnte er doch bei der von Micyllus beabsichtigten Erweiterung: „modus adhibendus est in locupletandis praeceptis, ne deterreantur adolescentes prolixitate (C. R. III, 1119). Doch sollte man seiner Meinung nach bald zur Lectüre schreiten, weil durch Lesen und Hören die Regeln erst lebendig würden. Behufs schnellerer Aneignung des mündlichen Gebrauches der lat. Sprache empfahl er täglich 10 Verse aus dem Terenz zu lernen und nach Absolvirung desselben etwa die Aulularia des Plautus; unter den Schriftstellern empfahl er besonders die Reden und Briefe Ciceros, Livius, Virgil, Ovid und Quinctilian und von den Griechen Homer, Herodot, Demosthenes und Lucian (C. R. X, 99; II, 460 u. a. O.). Die Lectüre soll aber auch in das Verständnis des Alterthums einführen (XI, 369; XII, 25); sie soll nicht etwa darauf ausgehen, nur Einzelnheiten wie geistreiche Worte festzuhalten (C. R. II, 23), sondern den Bau und die Schönheit des Ganzen zu erfassen streben, die wie in einem Kunstwerk in der Harmonie der Theile, nicht in einem losgetrennten Stück enthalten ist (C. R. XI, 104. 114. 714). Recht beherzigenswerth auch jetzt noch ist seine Vorrede zu einer Ausgabe des Terenz von Camerarius „de legendis tragoediis et comoediis V, 567, die zum Homer IX, 397, wie sein Urtheil über Cicero XVI, 690; XXV, 670. Vorzugsweise soll aber die Lectüre den Stilübungen dienen, deren Nothwendigkeit er C. R. XI, 59 und 60 völlig erschöpfend begründet. Als Vorübungen empfahl er für das jüngere Alter die Anfertigung von Briefen und Versen und Uebersetzungen aus dem Griechischen (C. R. X, 100. 101; III, 112. u. a. O.), für Vorgerücktere Reden und Bearbeitungen geschichtlicher Themata. Einen besondern

Werth legte er auf die an der Universität seit 1525 monatlich gehaltenen Disputationen und Declamationen und ermahnt wiederholt die Studenten dringend zur Theilnahme (z. B. III, 189. 190) Band X. theilt 78 quaestiones academicae mit, welche, wenn sie auch für die Promotionen bestimmt waren, die Gebiete kennen lehren, aus denen er den Stoff nahm. „Materias adferimus utiles ad vitam in his nostris declamationibus," sagt er: neben theologischen Fragen finden sich solche wie: An iure Caesar sit interfectus? Utrum recte Naboth recusaverit vineam Regi vendere? An leges damnent praedictiones astrologicas? An Achilles iure potuerit vocare populum in concionem? An sufficientes causae terrae motuum ostendi possint et an aliud significent praeter effectus physicos? Das einzige Mittel, zu einem klaren und schönen Stil zu gelangen, ist die imitatio guter Schriftsteller, unter denen ihm Cicero oben an steht, ohne daß er jedoch die ihm nahe stehenden Autoren ausschloß, wie er denn überhaupt von den Uebertreibungen der Ciceroniani sehr fern war (C. R. III, 539). Das Nähere legte er im 2. Buch seiner noch zu besprechenden Rhetorik dar, dessen vorletzter Abschnitt de imitatione handelt. Ueber seinen eigenen Stil urtheilte er sehr bescheiden (C. R. I, 680; V, 176); mochte ihn auch das Streben nach Deutlichkeit mitunter zur Weitschweifigkeit verführen und vermißt man zuweilen lebendige Frische, so verdient er doch das Lob der arguta et subtilis concinnitas, der anmuthigen Leichtigkeit und edlen Einfachheit, welches Camerarius ihm spendet. Stilus arguit mores, sagt er, und wenn er verlangt: Luceat in oratione tamquam in vultu ingenuitas dicentis; plerumque perspicuitas orationis est signum rectae et honestae voluntatis, so meinen wir, daß er dieser Forderung vollkommen entsprochen habe. Daß er auch die Versübungen für die Bildung des Stils sehr warm empfohlen hat, wurde schon bemerkt; er hat für ihre Nothwendigkeit alles beigebracht, was sich dafür sagen läßt (C. R. I, 573. 783; III, 759. 393; IX, 956) und seine Geltung auch jetzt noch nicht verloren hat, und selbst eine große Anzahl lateinischer Gedichte gemacht, von denen die meisten im 10. Bande des C. R. gesammelt sind. (Vgl. den Index XXVIII, 347 ff.). „Wie ein Rabe unter Schwänen" kam er sich darin den anderen Dichtern seiner Zeit gegenüber vor (C. R. I, 809; IX, 939; VII, 962), über deren Werth mit Unrecht so geringschätzig geurtheilt worden ist, Urtheile, welche Classen in seinem Leben Micylls so treffend zurückgewiesen hat. Doch finden sich darunter nicht wenige besonders artige Epigramme und Epitaphien, wenn auch den meisten nur das Lob großer Gewandtheit der Sprache und geschickter Nachahmung der alten Muster gebührt. Vgl. C. R. X, p. 462 ff.*)

Der höchste oder eigentlich praktische Zweck der classischen Studien ist so die Bildung der Sprache; es gilt das Lateinische, das allgemeine Verkehrsmittel der Zeit, von dem Wuste der scholastischen Barbarei zu befreien und auf seine ursprüngliche Reinheit zurückzuführen und nach diesem Zwecke wird auch der Inhalt und Umfang des Schulunterrichts bemessen. M. aber erkannte sehr wohl, daß für ein erfolgreiches Betreiben des Lateinischen ein wesentliches Erfordernis das des Griechischen sei. Die Förderung desselben ließ er sich daher, seiner ersten Berufung gemäß, besonders angelegen sein, so große Schwierigkeiten er auch zu überwinden fand. Es fehlte nicht bloß an griechischen Büchern und an einer Druckerei, so daß die Zuhörer sich den Text aus seinem oft einzigen Exemplare abschreiben mußten, wie Winsheim erzählt (C. R. X, 193) und M. selbst noch 1537 als höchst nützlich empfehlen muß (C. R. III, 378; V, 230), sondern auch der großartige, von Luther gerühmte Eifer der Studenten erkaltete bald; für seine Vorlesungen über Homer, Demosthenes und Sophokles fand er,

*) Durch Verdeutschungen waren bisher nur zwei dieser Gedichte in weiteren Kreisen bekannt, das von Joh. Gigas übersetzte Gebet „Ich armer Mensch doch gar nichts bin" und das von Paul Eber übersetzte Engellied „Herr Gott, dich loben alle wir." Jetzt ist eine größere Zahl in meist vortrefflicher Uebertragung durch Chr. Overhey (M.s Gedichte ausgewählt und übersetzt. Halle 1862) zugänglich gemacht worden.

wie seine Klagen und Ermahnungen in den Anschlägen aus den Jahren bis 1540 erkennen lassen (C. R. II, 557. 629. 791. 650.; III, 570.; V, 274), sehr geringe Theilnahme. Dazu mochte neben den mangelnden Vorkenntnissen auch anfangs das versteckte Widerstreben mancher Collegen kommen (C. R. I, 575. 576). Seinem unermüdlichen Eifer ist es vorzugsweise beizumessen, wenn in der Mitte des Jahrhunderts ein Umschwung unverkennbar ist. Und hierbei war es nicht allein die Rücksicht auf die Theologie, um deren willen er allerdings wie das Hebräische, dessen sprachlichen Werth er übrigens auch zu würdigen wußte (vgl. die Reden de studiis linguae hebraicae C. R. XI, 708 u. 868), so auch das Griechische empfahl: es stand ihm fest, „sine Graecis Latina tractari recte nequeunt," und zum Erweise berief er sich auf die Zeugnisse der lateinischen Autoren, wie z. B. des Horaz, Ep. ad Pis. 323 und auf die Barbarei des Mittelalters, deren Ursache er wesentlich in der Vernachlässigung des Griechischen erkannte. Vor allen Dingen aber betont er, daß durch die Kenntnis dieser Sprache allein der Zugang zu den wahren Quellen aller Wissenschaft eröffnet werde: „ex qua alia lingua tu mihi petes omnes paene partes philosophiae?" (C. R. XI, 862). Und eben diese Zurückführung der Wissenschaften auf ihre griechischen Quellen gehört zu seinen hauptsächlichsten Bestrebungen und Verdiensten.

Was nun zuvörderst die Philosophie anlangt, so war es das Studium des Aristoteles, auf welches er das größte Gewicht legte, nachdem er eine zeitlang unter Luthers Einfluß von seiner früheren Bewunderung für ihn zurückgekommen war und in ihm die Quelle der verdorbenen Scholastik, in seiner Philosophie „nil nisi quaedam libido rixandi" erkannt zu haben glaubte,*) aber sich bald von seinem Irrthum überzeugt hatte. „Profecto sine hoc auctore non solum non retineri pura philosophia sed ne iusta quidem docendi aut discendi ulla ratio poterit (C. R. II, 956), sagt er, und seine Besorgnis, magnam doctrinarum confusionem secuturam esse, si Aristoteles neglectus fuerit, qui unus ac solus est methodi artifex (C. R. XI, 349), hat die Folgezeit zur Genüge bestätigt. Die Zweckmäßigkeit seiner Methode und die Bestimmtheit seines Ausdrucks ließ ihn denselben allen andern Philosophen des Alterthums vorziehen, namentlich auch dem Plato, bei dem er die zusammenhängende Darstellung der Wissenschaft vermißte und von dessen verwirrendem Einfluß auf die Meinungen mancher Kirchenväter er wußte, wenn er auch seine Beredtsamkeit und selbst seine Bedeutung für das Verständnis des Aristoteles nicht verkannte (C. R. II, 957). Er erklärte demgemäß mehrere Aristot. Schriften in seinen Vorlesungen, das Organon, die Ethik, einzelne Abschnitte aus den Problemen, die Schrift de mundo (C. R. X, 83), gab von der Ethik das 1. und 2. Buch mit Scholien 1529 heraus, 1532 unter Hinzufügung des 3. und 4., einer ausführlichen Erläuterung und vollständigen Uebersetzung des 5. (C. R. XVI, 277—417; II, 586) und suchte auch sonst durch empfehlende Reden (C. R. XI, 342. 647) die Studenten für den Stagiriten zu gewinnen. Die reifste Frucht seiner Aristotelischen Studien dürfte aber seine noch unten zu besprechende Dialektik sein, in welcher er im Anschluß an Agricola diese „Kunst der Künste" auf ihre von Aristoteles gegebene Grundlage zurückführte, wie denn auch der Einfluß dieses Buches als ein bahnbrechender zu bezeichnen ist. Aber schon hier tritt es zu Tage, daß er nicht ein sklavischer Anhänger des Aristoteles war, sondern „eine Art Eklekticismus zu bilden versuchte," er fand in ihm, wie er geradezu aussprach (XII, 691), nur die weiter auszubildenden Elemente. Besonders erkennbar ist das in seinen nicht verächtlichen Leistungen für die Physik, Ethik und Politik, für die Physik vorzugsweise, welche als Kunde der gesammten Natur für ihn eben so die wesentlichsten Fragen der Metaphysik wie der Astronomie, Anthropologie und Psychologie umfaßte. Von der Nothwendig-

*) Von diesem Standpunct aus hatte er die Wolken des Aristophanes Ende 1520 herausgegeben, damit man erfahre, wie schon das Alterthum von den Philosophen gedacht hätte. Die Vorrede an Amsdorf steht C. R. I, 273 ff.

keit der „Naturstudien“ war er lebendig erfüllt, und wie er selbst sie mit Eifer trieb, so hat er für ihre Verbreitung durch Wort und That gewirkt und nicht wenig zu ihrer für die damaligen Zeiten seltenen Blüte in Wittenberg beigetragen. Längst fand er, daß illa Aristotelica, quae vulgo in scholis traduntur, nimis exilia et ieiuna esse. Si quid extaret uberius, prodesset et ad accendenda studia philosophiae et ad erudiendam iuventutem et illis ipsis Aristotelicis disputationibus lumen adderet“ (C. R. IV, 1021). Die Resultate seiner Forschungen sind in den beiden wichtigen Werken, in dem zuerst 1540 und in verbesserter Gestalt 1553 herausgegebenen Liber de anima und in den im Verein mit P. Eber bearbeiteten, 1549 zuerst erschienenen Initia doctrinae physicae niedergelegt (C. R. XIII, 1—412), Schriften, welche bis auf die Zeiten von Wolf und Kant von dem größten Einfluß gewesen sind. Die Vorrede zu den letzteren redet eindringlich von dem Nutzen dieser Wissenschaft in der beherzigenswerthesten Weise (C. R. VII, 472); mit der Lehre von der ersten Ursache, von Gott und seinem Dasein, für welches neun Gründe aufgeführt werden, wird begonnen, und nach der Erörterung über die behauptete Ewigkeit der Welt, über die Nothwendigkeit und den Zufall die Astronomie abgehandelt. Der zweite Theil entwickelt die Begriffe Materie und Form, Ursache und Bewegung, Raum und Zeit, der dritte die Lehre von den Elementen, ihren Eigenschaften, Mischungen und Veränderungen. Die nach seiner Auffassung zur Physik gehörige Lehre vom Menschen ist in dem Buche de anima ausführlich behandelt; es ist dies der erste Versuch einer vollständigen Anthropologie, als deren Schöpfer man Mel. bezeichnen darf. Die Kenntnis des Menschen nach Seele und Leib erschien ihm für jeden Gebildeten und für den Theologen insbesondere unentbehrlich, so wenig er sich auch die Schwierigkeit der Forschung und die Dunkelheit der Probleme verbarg: tamen inchoanda est haec doctrina, et inchoatio ad intelligendam ecclesiae doctrinam et ad vitae gubernationem necessaria est (C. R. IV, 1125). Den Ausgangspunct nahm er auch hier von Aristoteles, erweiterte aber und berichtigte seine Sätze durch platonische und christliche Anschauungen. Seine Beschreibung des menschlichen Körpers, bei welcher er sich der Beihülfe mehrerer Freunde — er nennt die Aerzte Leonhard Fuchs in Tübingen, Jacob Milich in Wittenberg und seinen Schwiegersohn Peucer — bediente, ist ein interessantes Denkmal seiner umfassenden anatomischen Kenntnisse und ließ wenig zu wünschen; sie ruhte auf eingehenden Studien Galens, den er als die eigentliche Quelle der Medicin, aus welcher die arabischen Schriften alle entsprungen, durch eine 1538 in Basel gedruckte Ausgabe (C. R. III, 490) allgemeiner zugänglich gemacht hatte. Ihr geht eine Erörterung über das Wesen der Seele voraus, in welcher er mit Cicero das Wort ἐντελέχεια als aristotelisch festhält und durch agitatio, qua acquiritur forma erklärt, zugleich aber auch sie mehr biblisch als intelligenten, vom Körper verschiedenen unsterblichen Geist definirt. Es folgt ihr die Darstellung der „Seelenkräfte“, der vegetativa, sentiens, appetitiva, motiva secundum locum, intellectiva und nacheinander wird von der Ernährung, dem Wachsthum und der Erzeugung, von den fünf Sinnen, als den äußeren gegenüber den „inneren Sinnen“ (nach Galen), dem Vermögen der Warnehmung und der Combination und dem Gedächtnis, dann von dem Begehrungsvermögen und den Affecten, von der Erkenntnisthätigkeit, von ihren Objecten und ihren Mitteln, zur Gewißheit zu gelangen, gehandelt. Erörterungen über den Willen, die Freiheit, das Ebenbild Gottes und die Unsterblichkeit machen den Schluß. Bemerkenswerth ist, daß er sich in Betreff der angeborenen Ideen, der ursprünglichen Postulate der Vernunft, gegen Aristoteles für Plato entschied und darum den Satz nihil est in intellectu, quin prius fuerit in sensibus auf die Anregung der Gedanken durch die Warnehmungen der Sinne restringirte. — Kein Theil der Naturkunde sprach ihn jedoch persönlich mehr an, als die Astronomie; mochte das immerhin mit seiner schon berührten, übrigens genügend bekannten und erklärlichen Befangenheit in astrologischen Träumereien (man findet C. R. II, 817; III, 105. 118; V, 817; VIII, 61. 337; XI, 261 seine An-

sichten darüber ausgesprochen) zusammenhängen, so ruhte seine Liebe doch auch auf soliderem Grunde, wie er sehr schön in der Vorrede zu den astronomischen Grundzügen des Joh. de Sacro Busto „de sphaera" (1531 von ihm edirt) darlegte: er hielt mit Plato dafür, astronomiae causa hominibus oculos datos esse (C. R. II, 531. Vgl. auch XI, 292 ff.; XII, 46 ff.). Uebrigens blieb er dem System des Ptolemäus getreu, dessen Quadripartitum er wegen seines astrologischen Inhaltes häufig in Vorlesungen erklärte und mit lat. Uebersetzung 1553 herausgab (im folgenden Jahre ließ er auch die Paraphrase des Proclus zuerst drucken); auch über den Almagest hat er Vorlesungen gehalten und das erste Buch 1549 griechisch und lateinisch, ut enarrari in schola possit, herausgegeben (VII, 353). Außer in den Grundzügen der Physik hat er diese Wissenschaft selbst nicht bearbeitet, und nur noch mehrere Vorreden zu den Werken anderer geschrieben (II, 530. 814; III, 115. 400; VII, 405. 950; VIII, 61); nicht unerwähnt mag auch sein, daß er mit seinem Freunde Caspar Cruciger, welcher obschon Theologe die Astronomie sehr eifrig betrieb, vielfache Beobachtungen gemacht und mit ihm z. B. zuerst die Breite Wittenbergs auf 51° 54′ bestimmt hat (C. R. XI, 839). — In gleicher Weise war er für die Verbreitung der mathematischen Studien thätig, welche er nicht bloß als geistschärfende Disciplinen, sondern auch wegen ihres vielfältigen Nutzens, besonders für die Chronologie und Astronomie dringend empfahl. Arithmetik und Geometrie nennt er die Flügel des menschlichen Geistes; dringend wünschte er ihre Aufnahme in den Jugendunterricht, da sie in späteren Jahren schwerer erlernt würden. Aus der Rede, welche er für einen Docenten der Mathematik 1536 schrieb, ist ja bekannt genug, wie er den Wahn der Studenten, als sei die Multiplication und Division zu schwierig, bekämpfen mußte (XI, 290); die Vorlesungen eines andern empfahl er dringend unter der besondern Hervorhebung, daß er in der Division einen kürzeren und leichteren Weg als gewöhnlich zeige (VIII, 79; V., 487. 844). Man erkennt daraus zur Genüge, wie tief die Mathematik in der Werthschätzung der Zeitgenossen stand, und wie nothwendig die empfehlenden Vorreden eines Mannes wie Mel., mit denen er mehrere Lehrbücher einführte (III, 93. 107; V, 6), so wie seine eindringlichen Ermahnungen an die Studenten waren.

Die also auf dem Grunde der Alten neu erbaute Physik erklärte Mel. zunächst für die unentbehrliche Vorschule für die Medicin (XIII, 197), da diese die verschiedenen Seiten ihres Inhalts nur weiter zu verfolgen und tiefer zu erforschen habe. „Iatricae manus admovere nisi physicen didiceris est sine pennis volare," sagt er; denn sie verlangt Wissenschaft und Erfahrung in der innigsten Verbindung. Daher wünschte er auch gesetzliche Bestimmungen, „ne quis exerceat medicinam sine auctoritate collegii doctorum medicinae. In mehreren Reden (C. R. XI, 191. 197. 202. 495. 503. 806. 939; XII, 27. 113. 221), deren große Anzahl das eigene Interesse an dieser Wissenschaft darlegt, finden sich die anregendsten Gedanken ausgesprochen. — Die Physik zumal in ihrem psychologischen Theil ist aber auch die Vorschule der Ethik, quae hinc doctrinam exstruit de fine hominis, de legibus naturae, quae regunt omnes actiones (XIII, 197). Sie behandelte Mel. lange Zeit in engem Anschluß an die ethischen Schriften des Aristoteles, über welche er Vorlesungen hielt und Erklärungen veröffentlichte; daraus erwuchs die Epitome philosophiae moralis in zwei Büchern, und später 1550 „Ethicae doctrinae elementorum libri duo" (C. R. XVI, 21—276). Die letztere Schrift ist weit bedeutender als die erste; es ist der erste „Versuch einer theologischen Moral, welcher die fruchtbarsten Keime weiterer Entwicklung in sich schloß:" M. suchte ihr abweichend von Aristoteles eine neue Begründung zu geben und folgte auch in der Eintheilung der Tugenden dem Plato. In der Folgezeit ist man in der Ethik einfach zu Aristoteles zurückgekehrt und M.s Arbeit hat erst in weit späteren Zeiten Früchte getragen. Ebenso befolgte er in der Politik nicht schlechthin das aristotelische System; in dem Commentare in aliquot politicos libros Arist. (1530. C. R. XVI, 477) handelte er von dem Recht der Obrigkeit, den Pflichten der

Unterthanen, den Gesetzen und ihren Quellen; man weiß, daß das in jenen Jahren brennende Fragen für die „Protestanten" waren. Ein näheres Eingehen liegt unserem Zwecke fern; aus dem Gesagten ergiebt sich auch von selbst, wie ihm ebenfalls für die Jurisprudenz die durch die classischen Studien neu geborne Wissenschaft als die unentbehrliche Grundlage erscheinen mußte. Vgl. die Reden de dignitate studii iuris XII, 152; de legibus XI, 908—923 und Schlottmann a. a. O. S. 55—62. In höherem Maße interessiren uns seine Arbeiten auf dem Gebiete der Geschichte. (Vgl. den schönen Aufsatz von G. Stier über M.s Stellung zur vaterländischen Geschichtsschreibung im Correspondenzblatt des Gesammtvereins der deutschen Geschichts- und Alterthumsvereine (Stuttgart 1861. Nro. 6 S. 58—62). Geschichtlichen Sinn hatte er aus dem Studium der Alten gewonnen; die reichen Erfahrungen seines Lebens, seine persönliche Betheiligung bei den wichtigsten Ereignissen der Zeit, seine Beziehungen zu den hervorragendsten Zeitgenossen hatten ihn geübt und geschärft (C. R. III, 22); an den Mustern der alten Historiographie hatte er erkannt, daß ihre Aufgabe eine höhere sei als Chroniken zu sammeln wie die des Mittelalters. Eligere ea, quae plurimum habent ponderis, intelligere consilia atque occasiones negotiorum hominis est non solum non hebetis sed etiam usu periti et versati in re publica, et haec apte distribuere et dilucide recitare nemo nisi liberali doctrina excultus potest (III, 217); der zu erstrebende Pragmatismus in der Geschichtschreibung war, wie man sieht, ihm nicht fremd, wie er denn auch in den beiden Vorreden zu der lateinischen und deutschen Ausgabe des Chronicon Abbatis Urspergensis beherzigenswerthe Winke über den Werth der geschichtlichen Studien giebt (III, 216. 877. Vgl. auch die Vorrede zur Ausgabe des Xenophon III, 1113). Dennoch ist er in seiner größeren Darstellung der Weltgeschichte über die chronikartige Zusammenstellung eines allerdings sehr reichhaltigen, höchst sorgsam gesammelten Materials nicht viel hinausgekommen. Es ist dies das Chronicon Carionis (XII, 712—1094). Joh. Cario nämlich, sein Schüler aus der ersten Wittenberger Zeit, Hofastrolog des Kurfürsten Joachim von Brandenburg, hatte ihm eine nach den Monarchien Daniels geordnete Chronik zur Durchsicht und Herausgabe übersendet; nach sorgfältiger Ueberarbeitung (C. R. II, 505) war diese „Chronika" 1532 in deutscher Sprache erschienen und hatte (auch in lat. Uebersetzung durch Herm. Bonnus in Lübeck) eine überaus große Verbreitung gefunden. Mel., der sich derselben bei seinen Vorlesungen bedient hatte, entschloß sich nach dem Tode des Verfassers zu einer völligen Neugestaltung des Werks; der erste Theil erschien 1558 (IX, 531), der zweite 1560 (IX, 1073) kurz vor seinem Tode und reichte bis auf Karl den Großen; zu Ende wurde das Ganze durch C. Peucer nach den Andeutungen M.s geführt und ist lange das verbreitetste Geschichtswerk gewesen, welches zur Erweiterung der geschichtlichen Kenntnisse sehr viel beigetragen hat. — Außerdem besitzen wir von M. eine große Anzahl von Biographien in seinen akademischen Reden, werthvolle Darstellungen des Lebens und Wirkens theils von Zeitgenossen, wie des Kaisers Maximilian, der Kurfürsten Friedrich und Johann, seiner Collegen Cruciger, Schurff, Bugenhagen u. a., theils von alten Philosophen, Kirchenlehrern und den großen Humanisten, wie Agricola, Reuchlin und Erasmus, theils von deutschen Kaisern, wie Otto I., Heinrich IV., Friedrich I. und Siegismund. Mit Recht hat man darauf aufmerksam gemacht, wie er die Eigenthümlichkeiten und Aufgaben der verschiedenen Völker und Stämme mit großer Feinheit zu finden und zu schildern weiß, und wie er vorzugsweise einen echt deutschen Sinn in der Auffassung und Beurtheilung der Geschichte unsers Volkes bewährt. Deshalb ist ihm Tacitus Germania besonders beachtenswerth; in der Vorrede zu ihrer Ausgabe erwartet er von der Lectüre einen Sporn zur Vaterlandsliebe (III, 565); weil er sieht, daß unsere Helden den gepriesensten der Alten gleichkommen, wünscht er, daß man sich mehr mit der Bearbeitung der deutschen Geschichte beschäftige (XI, 306) und beklagt es, daß der Plan des Kaisers Maximilian, die deutschen Chroniken alle sammeln und dadurch eine möglichst voll-

ständige deutsche Geschichte zusammenstellen zu lassen, nicht zur Ausführung gekommen (III, 218). In der Monographie über die Wahl und Krönung Karls V. (XX, 475 bis 514) hat er eine wahrhaft classische Darstellung des Hergangs gegeben; auch den letzten Reichstag Maximilians und seine exhortatio ad bellum Turcis inferendum (ib. 453) mit großer Lebendigkeit geschildert. Dieser Krieg als eine Nationalsache beschäftigte ihn überhaupt sehr, wie man aus seiner Vorrede zu einer türkischen Geschichte erkennen kann (III, 440); zur Abwehr dieser Barbaren ersehnt er die Wiederkehr eines Barbarossa und Armin (C. R. XI, 377; XVII, 637). Mag Mel. immerhin, wie man bemerkt hat, jenes tieferen politischen Blickes, der in Luther unverkennbar ist, entbehrt haben, so war er doch von aufrichtiger, warmer Vaterlandsliebe durchdrungen, von der auch die von ihm seit 1552 aufgezeichneten deutschen Annalen Zeugnis geben. Den deutschen Patriotismus der Reformatoren näher zu beleuchten wäre noch eine dankenswerthe Arbeit.

Die bisherige Darstellung erweist zur Genüge, wie Mel. ein klares Bild von den Wissenschaften als einem zusammenhängenden Ganzen, in welchem jede einzelne so nothwendig für das Gedeihen aller ist wie das Zusammenstimmen von Consonanten und Vocalen zum Wort, in seiner Seele hatte, und wie er darum auf ein geordnetes Studium, auf ein sachgemäßes Aufsteigen von den sprachlichen und philosophischen zu den eigentlichen Fachstudien und demgemäß auf möglichst universale Bildung den größten Nachdruck legen mußte. In den alten akademischen Graden fand er die weise Bestimmung dieser nützlichen und nothwendigen Stufenfolge „per quos ordine ab inferioribus artibus traduceretur ad superiores.“ Wenn er aber mit der Klage fortfährt: „Nunc quasi perfractis illis repagulis nullo ordine res geritur, subito sicut fungi nascuntur nobis theologi, iurisconsulti, medici sine grammatica, sine dialectica, sine ratione dicendi, sine incunabulis philosophiae naturalis et moralis,“ so fand er einen Trost in der freilich erst nach seiner Zeit, aber reichlich erfüllten Hoffnung, daß nach Beseitigung der Wirren der Gegenwart „magistratus olim de his rebus novas leges condituri sint“ (XI, 212. 213). Daß die Medicin und Jurisprudenz der Grundlage der allgemeinen classischen Bildung nicht entbehren könne, wurde schon bemerkt; es liegt in der Natur der Sache, daß M. für die Theologie, die höchste Wissenschaft, sie mit noch weit größerem Nachdruck fordern mußte. Eine Ilias malorum ist ihm eine ungelehrte Theologie; ein größeres Verbrechen als Kirchenraub ist es ihm, wenn man die Kirchen der Kenntnis der Sprachen beraubt: denn diese himmlischen Gaben verbreiten über das Evangelium Licht und sind wahrhaftiger das Hauptgeräth der Kirche als irgend welcher Schmuck von Gold (XI, 238). Es mag genügen, auf einige ähnliche, oft noch stärkere Aussprüche zu verweisen C. R. I, 573. 594. 613; II, 576 u. s. w., in den oben angeführten Reden kommt er wiederholt darauf zurück. (Vgl. Schmidt a. a. O. S. 696—709). Welches Beispiel er selbst durch seine auf classischer Bildung ruhenden Leistungen in der Theologie gegeben hat, ist hier nicht zu verfolgen.

Wir haben bisher Mel.s wissenschaftliche Anschauungen und die dadurch bestimmten Leistungen zur Verbesserung der Studien ins Auge gefaßt; wir wenden uns nunmehr seiner den gleichen Zweck verfolgenden praktischen Thätigkeit zu und betrachten ihn zunächst als akademischen Lehrer. Als Professor der griechischen Sprache war er zuerst mit Vorlesungen über Homer und den Brief an den Titus aufgetreten und hatte sich durch sie wie im Sturme die Herzen der Wittenberger erobert; schon wenige Tage nachher schrieb Luther: „Bei uns haben die griechischen Vorlesungen begonnen; wir lernen alle griechisch, um die Schrift zu verstehen.“ „Sein Hörsaal ist von Zuhörern vollgepfropft, sonderlich zieht er die Theologen alle zum Studium der griech. Sprache.“ Er selbst hatte den Studenten zugerufen: „Verwendet nur einige Nebenstunden auf das Griechische! ich werde es durch meine Anstrengung zu bewirken suchen, daß eure Arbeit nicht vergeblich sei. Denn gleich anfangs werde ich die Schwierigkeit

der Grammatik durch die Lectüre mäßigen, damit das, was dort die Regel, hier die Beispiele lehren" (XI., 25). Man sieht, daß er es zumeist mit Anfängern zu thun hatte, deren Eifer bald nachlassen mochte, auch abgesehen von dem schon erwähnten Büchermangel, der ihn nöthigte, die Texte für seine Vorlesungen erst drucken zu lassen, woher denn auch die Menge der von ihm besorgten Ausgaben der Classiker erklärlich wird, von denen jetzt nur noch seine Vorreden einen Werth haben dürften, und welche wir darum nicht alle aufzählen. Neben der Ilias, welche er mit seinem Collegen Joh. Rhagius zusammen bearbeitete (I, 77), finden sich in den ersten Jahren nur Vorlesungen über Plutarchs Schrift von der Erziehung, über die Rhetorik und Dialektik: Luthers Einfluß und die Ereignisse jener Jahre, besonders die Leipziger Disputation, hatten ihn zu eingehenderen theologischen Studien getrieben. Die Vorlesung über den Römerbrief im Sommer 1519, welcher im Winter die Erklärung des Matthäus folgte, legte zu seinen berühmten Loci theologici den Grund; gleichzeitig erklärte er den Psalter, nachdem er Luthers operationes in psalmos mit einer herrlichen Vorrede begleitet hatte (I, 70). Daher promovirte er am 19. Sept. 1519 zum Baccalaureus der Theologie jedenfalls auf Luthers Anlaß „pro admissione ad Bibliam," und war überhaupt fast ausschließlich mit dem Studium der h. Schrift beschäftigt (I, 128); die Würde eines Doctors der Theologie anzunehmen hat er sich bekanntlich nie entschließen mögen (IV, 811). Umsonst versuchte jedoch Luther ihn ganz in die theologische Facultät hinüber zu ziehen (I, 575); Mel. erkannte immer klarer, daß sein nächster Beruf die Verbreitung des vom christlichen Geiste beseelten Humanismus sei. Schon 1523 wünschte er von theologischen Vorlesungen ganz befreit zu werden (I, 607), um sich den darnieder liegenden classischen Studien ungetheilt widmen zu können und dadurch der Kirche zu dienen (I, 613), und verlangte die Vermehrung der Lehrkräfte an der Universität (I, 612). Noch stärker werden seine Klagen in den nächstfolgenden Jahren, zumal er auch mit Nahrungssorgen (er war seit 1520 verheirathet) zu kämpfen hatte (I, 697). Endlich wurde zu Anfang 1526 bei der neuen Regelung der akademischen Verhältnisse sein Gehalt auf 200 fl. erhöht (seit 1541 betrug es 400 fl.) und ihm die Verpflichtung auferlegt, wenigstens eine theologische Vorlesung zu halten. Und so ist es denn auch in der Folgezeit geblieben. Er hat regelmäßig einzelne Bücher der h. Schrift erklärt oder über seine loci und verwandte Gegenstände gelesen, sich aber vorzugsweise mit der Interpretation classischer Schriftsteller neben den fortgehenden Vorlesungen über Rhetorik und Dialektik oder über Geschichte, Ethik und Physik beschäftigt. Der Umfang der von ihm in den Kreis seiner Interpretation gezogenen Schriftsteller ist möglichst weit bemessen; 4 Bände des C. R. XVI—XIX. enthalten die aus seinen Vorlesungen hervorgegangenen und theils von ihm, theils von seinen Schülern herausgegebenen Einleitungen, Erklärungen und Anmerkungen zu classischen Autoren. Von Cicero sind die Officia und Laelius, die Bücher de oratore, orator und topica und part. orat., 22 Reden, zum Theil mit sorgfältiger Angabe der Disposition, wie er denn gern mit der Rhetorik die Erklärung einer Rede verband, und sehr ausführlich die Briefe ad fam. behandelt; außerdem sind Anmerkungen zu Sallusts Schriften, zum 10. Buch des Quinctilian und der Commentar zu Tacitus Germania vorhanden. Von Demosthenes, Aeschines und Lykurg sind 8 Reden vollständig übersetzt, aus andern so wie aus Xenophon, Thukydides (aus ihm die Reden der ersten 7 Bücher) und Lukian einzelne Stellen. Vor seinen Homerstudien ist nur die metrische Uebersetzung einiger Abschnitte, so wie Scholien zur Batrachomyomachie erhalten; Hesiods Werke und Tage, über welche er 1522 zuerst las, sind ausführlicher erklärt; von Sophokles hat er, so viel ich finde, die Antigone zuerst 1534, später noch Elektra und Ajax erklärt, man kennt indes nur die Uebersetzung weniger Stellen; häufiger hat er den Euripides behandelt und sämmtliche Stücke bis auf die Elektra übersetzt. Vom Aristophanes hat er die „Wolken" und „Ritter" öffentlich erklärt, zu jenen auch einige Scholien geschrieben. Theognis und Pindar sind vollständig übersetzt;

außerdem hat er noch die Argonautica des Apollonius interpretirt. Von lateinischen Dichtern hatte er eine besondere Vorliebe dem Virgil und Terenz, welche er selbst mit Einleitungen und Erklärungen wiederholt edirt hat, zugewendet; daneben hat er auch die Fasten und Metamorphosen Ovids, von Horaz, wie es scheint, nur die ars poetica zuerst 1544 (C. R. V, 521) behandelt. Nimmt man dazu seine schon besprochenen Vorlesungen über Aristoteles, welche von Jahr zu Jahr wiederkehren, so wie über Ptolemäus, so wird man den staunenswerthen Umfang seines akademischen Unterrichts ziemlich vollständig überschauen: die in C. R. XX, 521—608 abgedruckten, von einem Zuhörer Mel.s gesammelten historiae recitatae inter publicas lectiones können eine Vorstellung davon geben, wie mannigfaltige Stoffe er herbeizuziehen wußte, um das Interesse der Studenten zu wecken. Aber seine Thätigkeit für die Universität reichte noch weiter: er verfaßte nicht bloß als ihr beständiger Schriftführer fast alle Proclamationen und Anschläge an die Studenten (Beispiele in C. R. III, 589. 591. 1110; IV, 99. 780; V, 686. 890) und sehr viele Ansprachen bei akademischen Feierlichkeiten, dem Rectorwechsel, den Promotionen, den Vorlesungen der Gesetze (X, 905—992), welche er im Jahr 1545 sammt den Statuten der theologischen und philosophischen Facultät*) neu redigirt hatte, sondern auch eine große Anzahl der seit 1525 eingeführten monatlichen Declamationen (I, 737) und der Thesen für die öffentlichen Disputationen (C. R. XII, 400—704). Die Sitte der Zeit gestattete es, daß andere Docenten die von ihm verfaßten Reden vortrugen, ja daß er sogar ganze Collegienhefte zum Dictiren für andere abfassen durfte (C. R. XV, 1053. 1295; XIV, 535), wie sich denn auch sein Schwiegersohn Sabinus in Frankfurt und Königsberg ungescheut seiner Arbeiten bediente. Dieser Dienstfertigkeit gegen die Freunde und Collegen kam sein väterlicher stets zur Hülfe bereiter Sinn gegen die Studenten gleich. „Vere hoc affirmare possum, sagt er in einer Rede (XI, 268) me paterno affectu atque amore complecti omnes studiosos ac vehementer vestris periculis affici.“ Wie es üblich war und lange geblieben ist, hatte er stets eine Anzahl von Tischgenossen, convictores, — seinen Hausstand leitete 34 Jahre sein treuer Diener Joh. Koch (gest. 1553) vgl. C. R. VIII, 65 — in seinem Hause; semper iudicavi, schrieb er ihnen einmal, mihi cum iis perpetuam amicitiam esse sancitam, quibus mecum fuit communis mensa (VII, 912). Camerarius, sein vieljähriger Freund, den er von allen am meisten liebte, bezeugt es ausdrücklich, daß es zu M.s Hausordnung gehört habe, niemandem etwas abzuschlagen. Bald sollte er Empfehlungsbriefe geben, bald Arbeiten corrigiren u. s. w. Erwägt man, wie zu dem allem die ausgebreitetste Correspondenz (haec est decima epistola quam hodie scribo; ita obruimur laboribus V, 321), welche in 9 Bänden des C. R. nicht einmal vollständig vor uns liegt, und seine Thätigkeit für die evangelische Sache kommt, so wird man keine Uebertreibung darin finden, wenn er schreibt: Non poeticae carnificinae apud inferos pares sunt meae carnificinae, qua excrucior scribendis disputationibus, legibus, praefationibus, epistolis (VIII, 693). Es ist wahr, seine europäische Berühmtheit, welche ihm wiederholte, höchst ehrenvolle Berufungen an andere Universitäten, selbst nach Frankreich und England verschaffte, verdankt er seiner Stellung zum Reformationswerke: aber sie kam seinem Wirken für die Wissenschaft

*) Nach diesen sollten in dem collegium facultatis artium 10 Professoren sein, 2 inspectores collegii, welche über Rhetorik und Dialektik und Physik lesen, 2 für die Mathematik, 2 für die lat. Literatur, je einer für die Physik des Aristoteles und Botanik, für die hebräische und für die griechische Sprache (dem letzten wird außer der Wiederholung der Grammatik die Erklärung des Homer, Hesiod, Eurip., Sophokl., Theokrit, Demosth. und eines Historikers, sowie die streng grammatische Interpretation eines paulinischen Briefes auferlegt). Ein Docent ist ausdrücklich für die Elemente im Lateinischen bestimmt. Die Vorlesungen über die Ethik sollen einem von den 10 übertragen werden. Außerdem berechtigte die Magisterwürde zum Halten von Vorlesungen und zum Anschluß an das Collegium; der Decan hatte das Recht, de collegii sententia horas et materias lectoribus zu bestimmen.

und Schule zu gute. Ihr gehörte bis ans Ende sein ganzes Herz; M. ist das Ideal eines deutschen Lehrers, gleich ausgezeichnet durch seine Geduld wie durch die nie ermattende Begeisterung für seinen Beruf. „Vetus est dictum, sagt er: Extra universitatem nulla est vita.“ Den Wunsch des Jünglings „in wissenschaftlicher Muse das Leben unter dem heiligen Schweigen der Studien hinzubringen“ (I, 32) hat das vielbewegte Leben des Mannes nicht erfüllt; aber die Sehnsucht danach erfüllte ihn stets (III, 294). Die vita scholastica blieb sein Stolz und seine Freude; ihre Mühen fand er stets süß, wie die Leichenrede so schön sagt. Man lese die beiden Reden de miseriis paedagogorum und de laude vitae scholasticae (XI, 122 u. 298); die Leiden und Freuden des Lehrers sind nicht leicht mit größerer Wahrheit und Lebendigkeit geschildert worden. (Vgl. u. a. III, 290; IV, 904; VII, 916. 814.; VIII, 326.) Nichts aber hat er eifriger bekämpft, als den banausischen Sinn, welcher nur Geld und Gewinn sucht (XI, 398) und die Streitsucht, die Tochter des Ehrgeizes und des Neides (XI, 330); die reine Liebe zur Wahrheit allein und der Haß gegen jeden Schein gilt ihm als die einzig lautere Quelle jedes wissenschaftlichen Strebens (XI, 266). — Wenn Bernhardy (Grundriß der Röm. Lit. 4. B. S. 133) es wahrhaft rührend findet, diese Philologen des protest. Deutschlands kurz vor und nach der Mitte des 16. Jahrhunderts in ihrer undankbaren Thätigkeit zu beobachten, wie sie häufig genug vom Elend des jämmerlichen Amtes gedrückt und nicht einmal durch Anerkennung belohnt dennoch in frommer und reiner Gesinnung bloß um der Sache willen aushalten, so darf man hinzufügen, daß dieser Geist, welcher die Lehrerwelt durchdringt, der Geist des Lehrers aller, Melanchthons, war, daß er ihn durch sein Wort und Beispiel gepflanzt und gepflegt hat. — Wenn irgend Hoffnung vorhanden war, daß die Nation an den classischen Studien ein Gemeingut gewinnen würde, so war es in jener Zeit, wo im Mittelpunct der frischen und freien Bewegung der Geister Mel. stand, als der von allen Pädagogen und Philologen verehrte Präceptor, wie ihn die Wittenberger Universität in der Regel ehrerbietig nannte. Die bedeutendsten Gelehrten und jene Musterschulmänner wie Camerarius in Leipzig, Micyllus in Heidelberg, Sturm in Straßburg, Trotzendorf in Goldberg, Neander in Ilefeld, Wolf in Augsburg, Mylius in Görlitz, Fabricius in Meißen sind seine Schüler. Aus seinem Unterricht sind zahlreiche Lehrer hervorgegangen; wie ihn einst Reuchlin gesendet hatte, so hat er von Wittenberg seine Zöglinge nach allen Gegenden Deutschlands ausgeschickt und schon dadurch auf die humanistische Erziehung der Nation gewirkt, wie vor ihm und nach ihm keiner.

Daß der Zudrang zu seinen Vorlesungen ein eben so bedeutender war, wie er es verstand durch seine gewinnende Persönlichkeit und durch die Klarheit seines Vortrages die Jugend an sich zu fesseln, wird vielfach bezeugt. Spalatin zählte einst in seinem Hörsaal 600 Zuhörer; ob man Heerbrandts Wort: Discipulos habuit et auditores singulis temporibus plerumque bis mille (X, 301) genau nehmen darf, mag dahin stehen. Gewiß aber ist, daß der Ruhm seines Namens viele Zuhörer aus den angrenzenden Ländern, selbst aus Italien und Griechenland nach Wittenberg zog. Dennoch hatte er in den ersten 20 Jahren vielfach über Theilnahmlosigkeit unter den Studirenden zu klagen. In der Vorrede zu Ciceros Topica v. J. 1524 bricht er in die Worte aus: O ferreos animos, qui toties gravissimis bonorum virorum vocibus ad harum literarum studium invitati usque adeo stupent, ut humanitatem omnem exuisse videri possint. Utinam publicis legibus hae pestes hominum in Anticyras deportentur, ne contagione morbus latius serpat (I, 701). Die Ankündigung seiner Homererklärung (aus der wir beiläufig ersehen, daß er gewöhnlich gratis las) hat er mehrere Male mit dem schmerzlichen Vergleich geschlossen: „Ego memini non potuisse talium scriptorum copiam fieri studiosis quamlibet magna mercede proposita: nunc tantus est contemptus optimarum rerum, ut nisi gratis offerantur et quidem praelegantur a peritis, mendicare Homerus auditores cogetur“ (II, 557; V, 274). Aber er wußte, daß das Schulleben wahrhaftig

ein Kriegsdienst ist, daß es sich jedoch für Soldaten nicht schickt, sofort den Muth zu verlieren, wenn nicht alles nach Wunsch geht. Das größte Hindernis lag ohne Zweifel in der mangelhaften Vorbildung der Studenten. Der 10. Abschnitt der von ihm, wie erwähnt, verfaßten Statuten der philosophischen Facultät erklärt es für wünschenswerth, daß nur solche junge Leute auf die Akademie geschickt werden möchten, welche mit der Grammatik vertraut und im Lateinischen etwas geübt wären; da das aber nicht der Fall sei, so giebt er für die Privatlehrer eine genaue Instruction, wie sie die Vorbereitung der ihnen anzuvertrauenden Jugend und ihre Erziehung zu leiten hätten (X, 1016). Diese Privatschulen mußten in Wittenberg den Mangel einer öffentlichen Anstalt ersetzen und standen, wie man sieht, unter der Aufsicht der Universität. Das Bedürfnis dazu hatte M. gleich anfangs lebendig gefühlt, aber umsonst auf Abhülfe gedrungen und endlich seit 1521 etwa durch Errichtung einer Schola privata Hand ans Werk gelegt. „Nemo praeter me et Longicampianum ex illa turba docentium domi ludum habet, aut si quis habet, me auctore habet. Bona pars magistrorum absterretur oneris magnitudine; alios pudet sordidi muneris docendorum puerorum“ schreibt er noch Ende 1524 (I, 697). (Der während der durch die Zwickauer Schwärmer veranlaßten Unruhen bekannt gewordene Cellarius scheint ein solcher Knabenlehrer gewesen zu sein, auch Vitus Winsheim beschäftigte sich 1527 nach Mel. Zeugnisse mit großem Erfolg in gleicher Weise [C. R. I, 938]). Es zeugt in der That von einer großen Liebe zur Jugend — Camerarius meint sogar, er habe die Kinder fast zu sehr geliebt! — und von dem lebhaftesten Interesse für den Unterricht, daß Mel. zu einer solchen Arbeit noch Zeit und Lust finden konnte, aber er hielt sich selbst dazu geeigneter als zu anderen Dingen (I, 607) und sehnte sich stets nach der Stille und Zurückgezogenheit der Schule (I, 830). Näheres ist über die Ordnung des Unterrichtes nicht bekannt; es wird sich um sichere Kenntnis der Grammatik und ihre Einübung durch Lectüre und schriftliche Arbeiten gehandelt haben und das zur Ausführung gekommen sein, was er andern empfahl. Vielleicht war das 1524 verfaßte Enchiridion elementorum puerilium (C. R. XX, 394—412) ebenso wie die lateinische Grammatik zunächst für seine Privatschüler bestimmt: es enthält nach dem Alphabet das Vaterunser, das Ave Maria, das symb. ap., und den Dekalog, dann eine Reihe von Schriftstellen, auch die metrische Uebersetzung eines Psalms und ein Gedicht de vita humana, ferner Aussprüche der sieben Weisen nach Erasmus und Ausonius und eine Reihe für Knaben geeigneter Gedichte, zum Schluß zwei Stellen aus Ovid und Plautus und ein Tischgebet. Es ist also eine Sammlung von Lesestücken, an welche sich der grammatische Unterricht anschloß. Aehnlich ist die 1525 zuerst gedruckte und mit dem Compendium der hebräischen Grammatik des Matth. Aurigallus verbundene Institutio puerilis literarum graecarum (XX, 181—192) eine Chrestomathie, welche 14 Abschnitte aus dem N. T., Homer, Hesiod, Soph., Eurip. Dem. und Plato als exercitia lectionis mit verschiedenen praktischen Winken für den Lehrer giebt. Interessant ist, daß er für die damals üblichen scenischen Darstellungen, welche auch Luther empfahl, Stücke des Terenz, Plautus, Euripides und Seneca wählte und für dieselben eine Reihe von Prologen, zum Theil um diese Neuerung zu rechtfertigen, schrieb (C. R. X, 496—501 hat 6, Koch a. a. O. dagegen 10 S. 67—81). Ueber andere häusliche Einrichtungen dieser „Privatschule“, namentlich über die durch die beste Arbeit zu erringende προεδρία bei Tische, über den rex domus oder puerorum, welcher eine Art Inspection im Hause zu führen hatte, vgl. Koch S. 48 ff. Wiederholte und längere Abwesenheiten von Wittenberg, wie seine Reise in die Heimat 1524 und die Kirchenvisitation 1527, hatten diese Thätigkeit zeitweilig unterbrochen; ganz aufgegeben hat er sie wohl erst 1529 oder 1530 unter den Vorbereitungen zum Augsburger Reichstage „propter haec negotia publica, quae me saepe domo avocabant nec nunc mihi multum concedunt ad ea studia colenda otii, quae maxime colo (II, 639). Doch fuhr er bis an sein Ende fort, junge Leute in sein Haus und an seinen Tisch zu nehmen: sein Haus „wurde je mehr und mehr ein commune museum,“ zu welchem Zugang

gehabt zu haben vielen eine bleibende Erinnerung für das Leben gewesen ist. Auch darf nicht unerwähnt bleiben, daß er zum Besten der des Deutschen nicht mächtigen Ausländer in W. Sonntags lectiones matutinas, Privatvorlesungen über religiöse Gegenstände hielt, welche ihnen die deutsche Predigt ersetzen sollten. Eine Anzahl noch vorhandener Studienpläne (II, 456; III, 1110; IV, 934; X, 86. 99 — besonders bemerkenswerth ist der für einen Herzog von Pommern VIII, 382) sind Beweise seiner fortgesetzten persönlichen Fürsorge für einzelne Jünglinge.

Wir kommen zu Mel.s Wirksamkeit für die Errichtung von Schulen. Das Bedürfnis dazu hatte die Reformation aller Orten geweckt; der bahnbrechende Aufruf Luthers an die Bürgermeister und Rathsherrn aller Stände deutschen Landes, Schulen aufzurichten, war 1524 ergangen, und noch in demselben Jahre von Vincentius Opsopaeus ins Lateinische übersetzt mit einer Vorrede Mel.s herausgegeben worden (C. R. I, 666). Die Wissenschaften, sagt er darin, sind der glänzendste Schmuck der Religion und der Zustand des Staates hängt durchaus von ihnen ab. Die Zungen müßten denen ausgeschnitten werden, welche sogar in Predigten die unerfahrene Jugend von den Studien abmahnten. — Hatte es in der früheren Zeit als das ausschließliche Vorrecht des Klerus gegolten, Schulen zu halten und war den vereinzelten Versuchen einzelner Städte, auf eigene Hand dem allgemeiner gewordenen Bildungsbedürfnis abzuhelfen, fast überall ein heftiges Widerstreben der Geistlichkeit entgegengetreten, welche höchstens Elementarschulen unter allerhand Beschränkungen dulden wollte, so hat die Reformation das Recht und die Pflicht der Obrigkeiten, der Städte und Fürsten, für die Erziehung zu sorgen zur Anerkennung gebracht. Luthers Wort gab dazu den Anstoß. Schon im April 1525 sehen wir daher beide Reformatoren die vom Grafen von Mansfeld gestiftete Schule in Eisleben einrichten; der bekannte Joh. Agricola war ihr Rector (C. R. I, 757). Gleich darauf reiste Mel. zu demselben Zwecke nach Magdeburg, wo Casp. Cruciger Rector geworden war (I, 744. 870). Schon im October 1524 hatte der Rath von Nürnberg seine Leitung für eine neu einzurichtende Schule verlangt; er hatte abgelehnt, aber Männer wie Camerarius und Eoban Hesse für die neue Gründung zu gewinnen gewußt. Die nach seinem Rathe eingerichtete Anstalt wurde im Mai 1526 eingeweiht; der zur Feier persönlich erschienene Mel. hielt die Inauguralrede (XI, 106—111), in welcher er mit voller Ueberzeugung die alte Stadt pries, welche für Deutschland durch die Pflege der Wissenschaft das zu werden verspreche, was für Italien Florenz gewesen war, jetzt zumal, „wo die Bischöfe statt mit den Studien sich mit den Waffen befassen und die Fürsten diese Sorge ihrer nicht würdig achten.“ In dieser Schule sollten die Zöglinge von den ersten Elementen bis zur Rhetorik geführt werden und die Wissenschaften lernen „quae ad humanitatem teneros animos instituunt“ (C. R. I, 720). Im 2. Bande dieser Encyklopädie S. 638 ff. ist bereits das Nähere über diese und ähnliche Anstalten beigebracht; dort ist auch der Inhalt des am Schlusse des Visitationsbüchleins v. J. 1528 gegebenen, gewöhnlich Luthern zugeschriebenen, aber ohne Zweifel von Mel. herrührenden Schulplanes mitgetheilt, welcher sehr bald weit über die Grenzen Kursachsens hinaus Eingang fand und in vielen Kirchenordnungen des Jahrhunderts angenommen wurde (C. R. XVI, 49—96. Vormbaum eröffnet daher seine „Sammlung der evang. Schulordnungen des 16. Jahrh.“ [Güterslohe 1860] mit ihm. Vgl. auch Ph. Mel.s evang. Kirchen- und Schulordnung v. J. 1528 von K. Weber. Schlüchtern 1844). Wir tragen hier nur den Schluß der beherzigenswerthen Einleitung nach: „Damit die Jugend recht gelehrt werde, haben wir diese Form gestellt. Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch, wie etliche bisher gethan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit zu beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist. — Zum andern sollen sie auch sonst die Kinder nicht mit viel Büchern beschweren, sondern in allewege Mannigfaltigkeit fliehen. Zum dritten

ists noth, daß man die Kinder theile in Haufen." Von den einfachen Grundzügen dieses Schulplanes, welcher den Unterricht auf das Wesentlichste beschränkt und in ihm das neuerwachte Bildungselement des Humanismus zu bleibender Geltung gebracht hatte, sind alle die zahlreichen Schulverfassungen und Lehrordnungen ausgegangen, durch welche in den nächsten Jahrzehenden das gesammte Schulwesen des evangelischen Deutschlands neugestaltet worden ist (vgl. Heppe, Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im 16. Jahrhundert. Marburg 1860) und schwerlich wird man ein Gymnasium aus der ersten Hälfte des Jahrhunderts finden, welches nicht in der Geschichte dieser Zeit eine nähere oder entferntere Beziehung zu Mel.s segensreicher Einwirkung nachweisen könnte (Classen, Ueber die Beziehungen M.s zu Frankfurt a. M. 1860. S. 2). Wie oft dieselbe eine persönliche war, ergiebt sich aus seinem Briefwechsel mit Magistraten, denen er auf ihre Anfragen Lehrer empfiehlt und denen er die Verbesserung der äußeren Verhältnisse derselben ans Herz legt, und mit den gesendeten Schülern und Freunden, welchen er bald Ermahnungen und Warnungen, bald tröstenden Zuspruch zu schreiben hat. Diese Beziehungen im einzelnen zu verfolgen ist mehr die Aufgabe der localen Schulgeschichte, wie es z. B. von Classen in d. a. Schrift überaus lehrreich geschehen ist, unserem allgemeineren Zwecke liegt es ferner, zumal wir uns mit der Namhaftmachung einer bedeutenden Anzahl von Städten begnügen müßten. Es sei darum nur noch erwähnt, daß auch von Mel. eine eindringliche Aufforderung zur Errichtung lateinischer Schulen, die zunächst an den „Stadtrath von Soest" gerichtet war, im Druck 1543 herausgegeben worden ist (V, 125—137) und daß die Bitte der 1537 zu Schmalkalden versammelten „Prädicanten" an die Fürsten, infolge deren beschlossen wurde, die Klostergüter zum Besten der Kirchen und Schulen zu verwenden, von ihm herrührt (III, 289). Scripsimus, berichtet er darüber, adhortationem ad principes de conservandis bonis monasteriorum, ut scholis et ecclesiis consulatur. Placuit consilium et sunt dictae sententiae perscribendae in actis. Landgravius graviter concionatus est et addidit non verbis tantum, sed re hoc praestandum esse (III, 298). Wie sich endlich M. die Organisation des Universitätsunterrichts dachte, sieht man aus den schon besprochenen Statuten für die Universität Wittenberg; ähnlicher Art waren seine Vorschläge für Leipzig, als diese Hochschule nach dem Tode Georgs von Sachsen evangelisch wurde 1539 (C. R. III, 712. 1136). Unter seinem Beirath wurde der Unterricht in Tübingen, Heidelberg, Frankfurt a. O. und namentlich in Rostock neu gestaltet; die Rede, mit welcher hier die neuen Statuten publicirt wurden, ist von ihm geschrieben (C. R. XII, 161—173). Den größten Antheil hatte er aber an der Gründung der Königsberger Universität, deren erster Rector sein Schwiegersohn Sabinus wurde. Vgl. Erbkam M.s Verhältnis zu Herzog Albrecht v. Preußen und zur Königsb. Univ. Königsberg 1860.

Hat uns bisher der Einfluß beschäftigt, den M. persönlich durch die Ausbildung von Lehrern und durch seine berathende Theilnahme an der Errichtung von Schulen auf die Verbesserung der Studien übte, so haben wir endlich jener weit über sein Grab hinaus währenden Wirksamkeit zu gedenken, welche er durch seine Lehrbücher übte. Heerbrandt sagt ohne Uebertreibung: In tota Germania omnes cathedrae, scholae et pulpita scripta ipsius sonant, haec omnium manibus tam puerorum quam adultorum teruntur (X, 301). Es sind, von den Büchern über die Physik und die Seele abgesehen, seine Grammatiken, seine Rhetorik und Dialektik, welche hier in Betracht kommen: unmittelbar aus dem Unterricht hervorgewachsen, die Signatur aller echten Schulbücher, haben sie in dem Unterricht sich bewährt und darum ihren Platz in den Schulen sehr lange behauptet.

Die griechische Grammatik, die er „fast selbst noch ein Knabe" geschrieben hatte, erschien zuerst 1518 (C. R. I, 24—26), danach in zwei Umarbeitungen von ihm als Integrae graecae gramm. institutiones 1520 (I, 275) und Grammatica graeca Ph. M. jam novissime recognita 1542 und zuletzt in etwas erweiterter Gestalt von

Camerarius 1545. Bindseil zählt in der Einleitung zum Abdruck von C. R. XX, welcher nach der Ausgabe von 1542 gemacht ist, bis zum Jahre 1622 im ganzen 44 Ausgaben auf (C. R. XX, 3 ff.). Sie enthält nur die Formenlehre; der syntaktische Theil war allerdings ausgearbeitet, ist aber nie gedruckt worden, obschon in der Grammatik mehrere Male auf ihn hingewiesen wird (XX, 129. 143). Benutzt hatte er, wie man aus Anführungen sieht, auch die Schriften griechischer Grammatiker wie des Apollonius Dyskolos und Georgius Choeroboskos. Das Hauptverdienst der Arbeit besteht in der Sorgfalt, die er auf die Fassung der Regeln gewendet hatte, und in der Uebersichtlichkeit, in welcher die Declinationen, deren er fünf zählt, und die Conjugationen geordnet und durch Paradigmen anschaulich gemacht sind. Auch der dialektischen Abweichungen wird Erwähnung gethan. Die verba anomala sollten der Syntax beigegeben werden (XX, 129). Den praktischen Schulmann läßt die beigefügte grammatische Analyse zweier Stellen aus Hesiod (472—482) und Homer (144—146) erkennen und die wiederkehrende Aufforderung an den Schüler, nach den Musterbeispielen andere zu sammeln. — Wichtiger ist die lateinische Grammatik, deren mehr als zweihundertjährige Geschichte in ihren Grundzügen zu überschauen erst Bindseil in seinen Prolegomenen (C. R. XX, 193—244. 336—348. 375—378) möglich gemacht hat. Mel. hatte sie zunächst zum Nutzen des seit 1522 in seinem Hause unterrichteten Erasmus Ebner, eines Nürnberger Patriciersohnes, verfaßt und sich ihrer für seine Privatschule überhaupt bedient. Ohne seine Einwilligung erlangt zu haben, ließ den etymologischen Theil Kilian Goldstein im Januar 1525 in Hagenau drucken; die Syntax erschien erst im Juni 1526 ebendaselbst zugleich mit der Prosodie und wurde auch noch später, besonders seitdem sie durch Vitus Winsheim i. J. 1538 (C. R. III, 530) und Andreas Winkler im J. 1545 erweitert worden war, besonders aufgelegt. Auch der etymologische Theil erschien noch mehrmals in einer von Mel. selbst verbesserten Gestalt allein, bis die Pariser Ausgabe von R. Stephanus ihn mit der Syntax und der Prosodie 1532 zu einem Ganzen verband. Die erste größere Umarbeitung erfuhr die Grammatik durch Jakob Micyllus in Frankfurt a. M. i. J. 1540, die zweite durch Joach. Camerarius i. J. 1550 unter Mitwirkung von zwei jüngeren Gelehrten, diesmal mit Erweiterungen, welche nach dem Titel nützlich sein sollten tam magistris quam discentibus. Beide Bearbeitungen hatten aber das Buch so sehr angeschwellt, daß es für den Schulunterricht unbrauchbar und unangemessen wurde; Mel.s Warnung (C. R. III, 1119) aber hatte sich als begründet erwiesen. Darum billigte er den Plan des Lucas Lossius vollständig, welcher einen Auszug „ad usum puerorum in breves interrogationes contracta“ schon im Jahre 1544 herausgab, und sagte in der Vorrede dazu: Etsi scio non brevitatem sed modum in praeceptis laudandum esse, tamen cum Etymologiam et Syntaxin scriberem, vidi prolixitatem . . . . remorari discentes. Scripsi igitur praecepta breviora, postea alius aliud addidit: et in Syntaxi nimis multa πάρεργα accesserunt.“ Der Herausgeber bemerkte selbst noch, daß das Bedürfnis einer Epitome für die Anfänger ein von vielen Lehrern anerkanntes sei. Die Wahrheit dieser Behauptung beweisen hinlänglich 13 andre Compendien, welche bis zum Jahre 1613 erschienen, unter denen das von M. Neander in Ilefeld verfaßte Raumer Gesch. der Pädag. I, S. 204 besprochen hat. Es gab aber auch Compendien für die Schulen von Württemberg und Sachsen, für die von Nürnberg, Regensburg u. a., woraus die große Verbreitung des Buches erhellt. — Eine weitere Umgestaltung erfuhr die größere Grammatik in der Ausgabe „ex admodum necessariis notis M. Joh. Fabri“ i. J. 1602; doch scheint sich dieselbe auf eine Revision und Vervollständigung der Beispiele und auf die Beigabe eines genaueren Verzeichnisses der Anomala beschränkt zu haben. Eben aber um jene Zeit erhob sich eine lebhafte Opposition gegen Mel.s Grammatik, und es wurden Versuche gemacht sie aus den Schulen zu verdrängen. Besonders eifrig war der Rector in Eisleben Joh. Rhenius, welcher mit einer „Sylloge grammaticalium incommoditatum“ i. J. 1611 gegen sie auftrat

und ihr eine größere und kleinere Grammatik gegenüberstellte, welche, nach der Menge der Auflagen, die sie im 17. Jahrhundert erfuhren (C. R. XX, 238), zu urtheilen, eine sehr große Verbreitung gefunden haben müßen. Daneben fanden auch die Grammatiken von Petrus Ramus und Nicod. Frischlin vielfachen Eingang; ja es wurden sogar Versuche gemacht, die Arbeiten dieser Männer mit der Mel.s zu verschmelzen: so erschien 1591 schon eine Grammatica Philippo-Ramea latina, später Lat. Gramm. praecepta Rheniana et Melanthoniana. Um deshalb die alte Grammatik den Schulen zu erhalten, schien eine Neugestaltung der kleineren sowohl wie der größeren unabweislich: sie wurde auf Befehl des Kurfürsten Joh. Georg von Sachsen nach Einholung der Gutachten von der Universität Leipzig und von den Fürstenschulen einer Commission in Wittenberg übertragen, an deren Spitze der Prof. der griech. Sprache und Mathematik, Erasmus Schmid, stand und welche den Auftrag hatte „Philippica praecepta adhibitis ex Julio Caesare eiusque filio Josepho Scaligero, Petro Ramo, Nicodemo Frischlino, Johanne Wankelio, Johanne Rhenio aliisque adminiculis revidere, in locis quibusdam corrigere, defectus supplere, abundantia eximere.“ Das Compendium erschien zuerst 1620 (48 Blätter stark); die Grammatik 1621 (570 Seiten). Einen Commentar dazu bildeten die Hypomnemata et alia quaedam ad Gramm. Ph. Mel. pro usu adultiorum et docentium von Er. Schmid, welche 1621 herauskamen. In dieser Gestalt blieb die Grammatik bis in die Mitte des 18. Jahrh. im Gebrauch; zuletzt wurde sie nach Bindseil im Jahre 1757 zu Leipzig neu aufgelegt. Derselbe kennt vom Jahre 1525 bis dahin nicht weniger als 84 Ausgaben, die Separatausgaben der Syntax und die Compendien nicht mitgerechnet. Diese Daten erweisen zur Genüge, welche Bedeutung Mel.s Arbeit gehabt hat, und nimmt man dazu, daß, worauf Raumer a. a. O. S. 205 hinwies, die größere märkische Grammatik in der Totalanlage wie in der Ausführung auffallend mit der Mel.s zusammenstimmt und daß an diese mehrere von den in der Gegenwart verbreitetsten sich eng anschließen, so wird man den Einfluß Mel.s nicht hoch genug anschlagen können. — Um von der ursprünglichen Anlage eine Vorstellung zu geben, so wird die Grammatik als certa loquendi et scribendi ratio definirt und in die Orthographie, Prosodie, Etymologie und Syntax zerlegt. Der Abschnitt über die Orthographie ist ganz kurz; erst Camerarius hat ihn 1552 ausgeführt. Die Etymologie wird nach den acht Redetheilen behandelt. Nomen, heißt es, est pars orationis quae rem significat, non actionem, aber dennoch wird das Adjectiv eingeschlossen und sofort mit dem Comparativ begonnen; dann folgen die allgemeinen und speciellen nach den Endungen geordneten Genusregeln in bündiger aber genügender Kürze, zuletzt die Declinationen. Als nota casuum et generum wird das Pronomen hic gebraucht, aber ausdrücklich vor dem Misbrauch desselben als Artikel gewarnt. Eben so werden die acht „Accidentia“ des Verbums behandelt; die Grundformen sind übersichtlich geordnet. Paradigmen fehlen; hinsichtlich derselben wird auf den Donat (Aelii Donati methodus seu declinandi coniugandique prima elementa, vgl. die praefatio Mel.s C R. II, 664) verwiesen, „quem semper oportet pueris in manibus esse, ut inde analogiam discant.“ Wiederholt kehrt der Hinweis auf den mündlichen Unterricht wieder: haec monebunt praeceptores — haec committo fidelibus praeceptoribus, ut copiosius explicent. Die Beziehungen auf Priscian sind nicht selten, Beispiele für Einzelnheiten werden aus den Schriftstellern aller Zeiten beigebracht. Die Syntaxis als ratio contexendae orationis giebt zuerst Regeln über das nomen ohne rechte Ordnung, dann über das Verbum und seine Rection, ferner über die Zeit- und Maßbestimmungen und die Städtenamen, weiter über die Impersonalien, Participien, Adverbien und einige Conjunctionen. Einige Bemerkungen über die Periode machen den Schluß. Man sieht, es fehlt jede systematische Anordnung. Dagegen giebt die Prosodie die Regeln mit großer Klarheit und fügt auch das Nöthigste über die Verse bei. Die Präcision, mit welcher die Regeln im ganzen Buche gefaßt sind, machte ohne Zweifel diesen ersten Versuch zu

einem so lebenskräftigen Anfang; Mel.s Arbeit hatte die Bahn gebrochen, die weitere Ausführung überließ er andern.

Größeren Fleiß hat er selbst auf die Rhetorik und Dialektik verwendet und darum diesen Büchern auch größeren Werth beigelegt, indem er hofft, hos libros in manibus hominum fore (C. R. I, 1085). Die Rhetorik erschien zuerst 1519, „de Rhetorica libri tres“ (C. R. I, 62), dann in einer nach seinen Vorlesungen von einem Ungenannten etwas erweiterten Gestalt, als Institutiones rhetoricae“ 1521, zuletzt in einer neuen Bearbeitung als „Elementorum rhetorices libri duo“ 1531 (C. R. II, 542), den später unveränderten Ausgaben finden sich seit 1542 beigegeben zwei Briefe des Seneca (83. 84), de ratione et ordine studii und de varietate lectionis und der des Plinius (VII, 79) de exercitio stili. (Die weiteren Beigaben, zwei Briefe des Picus pro barbaris philosophis und des Hermolaus s. IX, 678 ff.). Von diesem Buche werden C. R. XIII, 413 ff., wo es abgedruckt ist, bis zum Jahre 1584 mehr als 22 Ausgaben aufgezählt. Gearbeitet ist es in strengem Anschluß an Cicero und Quinctilian und zerfällt in zwei Theile. Der erste handelt, nachdem der Begriff der Rhetorik, ihr Nutzen und Unterschied von der Dialektik erörtert ist, zunächst von der inventio. Den bekannten drei generibus causarum (dem demonstrativum, deliberativum und iudiciale) wird die Predigt als genus didascalicum hinzugefügt und zuerst besprochen, indem unter dem Hinweis auf die Dialektik die loci namhaft gemacht werden, welche bei den einfachen Fragen z. B. Quid est virtus, poenitentia, fides und den zusammengesetzten z. B. Oporteatne Christianum abiicere facultates suas in Betracht kommen können, nämlich Begriff, Theile, Ursachen, Wirkungen, Analogie und Gegensatz. Bei dem genus iudiciale werden die Theile der Rede und die sog. status, bei dem deliberativum die loci der Argumentation (honestum, utile, facile), bei dem demonstrativum die möglichen Gesichtspuncte der Lobreden auf Personen und Sachen besprochen. Dieser kurzen Darlegung der Topik folgen noch einige Bemerkungen über die loci communes und die affectus und einige Winke über die Disposition. Der zweite Theil handelt von der elocutio (die memoria und pronunciatio wird übergangen) und zwar 1) von dem sermo grammaticus und 2) von den Tropen, deren acht aufgezählt werden (angeschlossen ist hier ein Excurs über den vierfachen Schriftsinn, den literalis, tropologicus, allegoricus und anagogicus) und den Figuren, den Wort- und Sachfiguren, denen er als eine dritte Reihe diejenige beifügt, quae augent orationem et reddunt locupletiorem, eine Eintheilung, welche weit übersichtlicher ist als viele der neueren. Es folgt noch ein außerordentlich lehrreicher Abschnitt de imitatione, in welchem die Sprache Ciceros als mustergültig empfohlen, aber vor pedantischer Nachahmung, welche sogar moderne, christliche Begriffe in seine Formen zu zwängen suche, gewarnt wird. Mit einer guten Charakteristik der drei Stilgattungen wird geschlossen. Eine besondere Beachtung verdient die geschickte Auswahl der überall angezogenen Beispiele.

Auch die Dialektik war in drei Bearbeitungen vorhanden. Die erste erschien 1520 unter dem Titel „Compendiaria dialectices ratio“ (C. R. I, 152) und bis zum Jahre 1526 noch in zehn Ausgaben; Bindseil hat sie C. R. XX, 711—764 abdrucken lassen. Die zweite erschien 1527 unter dem Titel „Dialectica Phil. Mel. ab autore adaucta et recognita, ita ut in multis veterem non possis agnoscere,“ von der man bis zum Jahr 1544 ebenfalls zehn Ausgaben kennt. Die letzte Gestalt erhielt das Buch durch eine völlige Umarbeitung im Jahr 1547, welche im September vollendet wurde. Diese „Erotemata dialectices continentia fere integram artem ita scripta, ut iuventuti utiliter proponi possint,“ (C. R. XIII, 513—752), dem Joh. Camerarius dedicirt (C. R. VI. 653) fanden solchen Beifall, daß schon im October 3000 Exemplare verkauft waren (VI, 705), und bis zum Anfang des folgenden Jahres noch zwei Abdrücke nothwendig wurden; welchen noch viele andere folgten. Die Verbreitung dieses Buches war unter Protestanten und Katholiken ungemein groß; es genoß ein so be-

deutendes Ansehen, daß als Flacius eine Dialektik schreiben wollte, man es für eine Art Frevel an der Wissenschaft hielt, die nur von Magister Philippus vertreten sein durfte (Schmidt a. a. O. S. 678). Das Hauptverdienst desselben besteht darin, daß M. durch das Zurückgehen auf Aristoteles die Dialektik von dem scholastischen Wust befreit hat und eine einfache klare Auseinandersetzung seiner Logik mit zahlreichen Beispielen versehen gegeben hat. Er definirt sie als die Ars seu via recte, ordine et perspicue docendi, quod fit recte definiendo, dividendo, argumenta vera connectendo et male cohaerentia seu falsa retexendo et refutando und will ihren Nutzen nicht bloß auf die Rhetorik beschränkt wissen, da alle Wissenschaften ihrer Anleitung bedürften, auch wenn sie einer anmuthigen Darstellung nicht fähig wären. Doch ist sie keinesweges bloße Methodenlehre. Denn der Lehre von der Definition, von welcher das erste Buch handelt, geht die Erweiterung der aristotelischen Kategorien voraus (vgl. Trendelenburg Geschichte der Kategorienlehre S. 252 ff.) als Anleitung zur Gewinnung des Begriffes (XIII, 518—583); an sie schließt sich die Eintheilung und die Zerlegung der Begriffe. Das zweite Buch giebt die Lehre vom Urtheil, das dritte vom Schluß, wobei die bekannten Schlußfiguren mit ihren scholastischen Namen genau erörtert werden, das vierte die sogen. Topik, die loci argumentorum, in großer Ausführlichkeit.

Was Mel. als praeceptor Germaniae für die Wissenschaft und Schule, für die Verbesserung der Studien geleistet hat, haben wir im Zusammenhang dargelegt. Ueber sein Wirken für die Kirche der Reformation, durch welches auch der äußere Gang seines Lebens vielfach bestimmt worden ist und welches ihm, zumal seit Luthers Tod, bis an sein Ende die schwersten Kämpfe und herbsten Erfahrungen auferlegt hat, haben wir uns nicht zu verbreiten: ihr hat sein Schaffen auf dem Gebiete der Schule die reichsten Früchte getragen. Durch ihn war ein Geistesfrühling für Deutschland angebrochen; „Inclyta quidquid habet studiis Germania laudis Ingenio peperit, clare Philippe, tuo," rühmt das Epitaphium des Georg Fabricius mit Recht. Am 19. April 1560 kurz vor 7 Uhr Abends starb er in Wittenberg so still und feierlich, daß man den Moment des Sterbens nicht warnahm; von den Professoren der philosophischen Facultät getragen ward sein Sarg am 21. April in der Schloßkirche neben dem Luthers eingesenkt. — Die sichtbaren Nachwirkungen des Melanchthonischen Geistes währten wenig über das 16. Jahrhundert hinaus. Es gelangte der enge Geist einer neuen Scholastik zur Herrschaft, die Philologie und der Unterricht fiel immer mehr in die Hände der Verbales, denen über den Worten jeder Geist abhanden kam; das Studium des Griechischen verkümmerte wieder und allmählich verfiel auch das Latein fast ganz in die früheren Verderbnisse: dazu kam der dreißigjährige Krieg und mit ihm eine unerhörte Barbarei und Verwilderung der Sitten und des Geschmackes. Langsam und erst nach langen Irrwegen ist eine Besserung eingetreten; in der Schule erhielten sich nur Anklänge an alte Traditionen, meist durch die Melanchthonischen Schriften, bis seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts die Alterthumswissenschaft neu erstand, die deutsche Literatur ein völlig neues Leben gewann und mit dem erwachten Volksgeiste die Kirche neu erstarkte. Was in Melanchthon und um ihn her noch völlig ungeschieden lag und sich zu einer fast von selbst verstehenden Harmonie verband, liegt jetzt völlig getrennt neben einander und nicht selten im Widerspruch mit einander. Unser Jahrhundert hat wie keines zuvor das Andenken des großen Praeceptor Germaniae gefeiert: möchte darin die Gewähr liegen, daß der Melanchthonische Geist, welcher den Bund des Christenthums und des Humanismus für die neue Zeit geschlossen hat, stark genug geworden ist, auf einer höheren Stufe der Entwicklung dasselbe Ziel mit den die Gegenwart bewegenden Bildungselementen zu erreichen!*) Klix.

*) Wir fügen aus der oben angeführten Rede von Rothe noch eine Stelle bei, welche uns für die Charakteristik Melanchthons bedeutend zu sein scheint. Der Redner hat nachgewiesen,

Memoriren. Memorirübungen. Memoriren heißt Wörter, Sätze, Redeabschnitte durch öftere Wiederholung seinem Gedächtnisse einprägen, so daß sie in demselben haften

wie sich das Christenthum im Beginn der neuen Zeit ein neues Haus bauen wollte zum Mittel seiner Wirksamkeit in der Welt, aber nicht wieder in der Weise des bisherigen aus dem Stoff der Frömmigkeit für sich allein, außerhalb ihrer Beziehung zum thatsächlichen, natürlich bedingten menschlichen Leben, sondern umgekehrt aus dem Element des sogenannten weltlichen d. h. des nicht unmittelbar religiösen, sondern des religiös-sittlichen Lebens; damit diese neue Erweckung der echten christlichen Frömmigkeit möglich würde, mußte sich die Fülle der Gnade Gottes in der Macht und Herrlichkeit des gottgewirkten Glaubens in Luther verkörpern und durch ihn wie ein Feuerstrom wirken, der sich bis ins Herz des Volkes hinein Bahn brach; wenn aber jene Aufgabe gelöst, wenn ein religiös-sittliches Christenthum in der europäischen Menschheit ausgestaltet werden sollte, so mußte die neue religiöse Erweckung sich in lebendige Beziehung und Wechselwirkung setzen mit dem damals vorhandenen Zug und Drang der Geister zu den sittlichen Ideen und Aufgaben hin und mit dem, worin derselbe seinen bewußtesten und kräftigsten Ausdruck fand, dem Humanismus, es mußte die innige Ineinsbildung der in ihrer Reinheit wieder erstandenen christlichen Frömmigkeit mit dem neuen Geiste der neuen Geschichte, mit den auf die Welt, auf die sittlichen Aufgaben gerichteten Trieben der Zeiten, vor allem dem Humanismus, erstrebt werden. Für diese Aufgabe war Luther nicht der Mann, für sie hatte Gott ihm einen Gehülfen zugerüstet in Melanchthon, dessen hohe Gaben sofort geschildert werden. Aber „die staunenswerthe intellectuelle Begabung des Mannes empfängt ihre eigenthümliche Signatur erst von dem Adel und der Liebenswürdigkeit seines Charakters. Dieser hat eine Weihe, die auch jene über den Rang einer bloßen Naturgabe erhebt. Denn zwar ist eigentliche Salbung an ihm nicht zu spüren, das religiöse Interesse herrscht als solches bei ihm nicht vor, am wenigsten von vornherein; aber dafür beseelt ihn das sittliche desto gleichmäßiger und durchdringt ihn innigst mit einer ruhigen Wärme. Er hat nie wie Luther im inneren Kampf auf Leben und Tod mit seinem Gott gerungen, nie eine tiefe, sein ganzes Wesen gewaltsam und plötzlich umkehrende Erweckung erfahren, sondern von seiner Kindheit an hat in ihm eine aufrichtige und innige christliche Gläubigkeit und Frömmigkeit Wurzel geschlagen und in gleichmäßigem Fortgang immer vollständiger von ihm Besitz genommen. Aber diese Frömmigkeit nahm in ihm ihre Richtung nicht auf die Beschäftigung mit den dogmatischen Dingen, auch nicht auf die Frage des erschreckten Gewissens: was muß ich thun, daß ich selig werde? sondern auf die sittliche Aufgabe, darauf, sich selbst, und soweit sein Arm reichen würde auch andere, zu einem menschenwürdigen Leben, innerlich und äußerlich, heranzubilden, allerdings aber ausdrücklich auf dem Grunde gläubiger christlicher Frömmigkeit, den er allezeit zweifellos als unerschütterlich voraussetzte. Das eben zog ihn so unwiderstehlich hin zur classischen Literatur, daß ihm in ihr überall Bilder menschlichen Adels entgegentraten, anschauliche Darstellungen der Ideen, die dem menschlichen Dasein seine eigenthümliche Würde verliehen, eindringende Versuche, sich des inneren Wesens dieser Ideen bewußt zu werden, und überhaupt Erzeugnisse des menschlichen Geistes, die durch die maßvolle Naturwahrheit ihrer Form den angestammten Adel des menschlichen Geschöpfes hervorleuchten lassen. In den classischen Studien erblickte er wirklich die bonas artes, die humaniora: deshalb gab er ihnen sein Herz hin. Und so nahm nun von ihnen her sein ganzes Wesen frühzeitig eine edle, gehobene und schöne Art an. Da der Grund seiner Seele von früh an durch den Einfluß des Christenthums gereinigt und geheiligt worden war, so konnten sie ja bei ihm diese Wirkung hervorbringen. Sie setzten so in ihm keinen heidnischen Sinn an, sondern führten dem demüthigen und reinen Christensinn in ihm die Nahrung zu, kraft welcher er sich mit sittlichem Gehalt erfüllte und sich auch in der Richtung auf die Dinge dieser Welt entfalten und bethätigen und dadurch in sich gesund erstarken konnte. Man hat M. einen christianisirten, einen christlich geweihten Hellenen genannt. Freilich war er das nur in einem sehr bescheidenen Stil; aber gerade an einer so harmonisch angelegten, an einer so kindlich gemüthvollen, so zart und friedlich organisirten Individualität wie die seinige konnte eine Vermählung des christlichen Geistes mit der menschlich schönen und adligen Art des Hellenenthums am leichtesten glücken. Ein tiefer Widerwille gegen alles Unschöne und Unharmonische, gegen alles Rohe und Maßlose auf dem sittlichen Gebiete, gegen die vita cyclopica, wie er sich gern ausdrückt, gehört mit zu den besonders charakteristischen Zügen der Signatur M.s, und eben aus dieser Quelle entspringt bei ihm, ungeachtet der großen Reizbarkeit seiner natürlichen Gemüthsart, der tiefe Widerwille gegen den Streit und die Streitsucht, und die Friedensliebe, die immer als eine der schönsten Zierden

und von dem Geiste jederzeit wieder ins Bewußtsein gerufen werden können. Von der Natur des Gedächtnisses selbst und seiner psychologischen Thätigkeit überhaupt reden wir hier nicht des weiteren. (S. darüber den Art. Gedächtnis, auch: Lehren und Lernen.) In Beziehung auf das Memoriren aber als besondere Lernoperation muß vor allem auf die gedoppelte Art hingewiesen werden, wie das Gedächtnis die ihm werdenden Eindrücke aufnimmt. Es geschieht dies entweder ohne oder mit Absicht.

In ersterer Weise wird uns die unabsehbare Menge von Eindrücken zu theil, die von den ersten Tagen unseres Lebens an unsere Seele berühren und bereichern. Die Bilder der sichtbaren Dinge fallen in sie, wie in einen Spiegel, die Nachklänge und Spuren der mit den Sinnen warnehmbaren Gegenstände hängen sich ihr ungesucht an. Die Seele verhält sich dabei nur receptiv. So registriren sich die sinnlichen Eindrücke und Anschauungen wie von selbst ein auf der Tafel des kindlichen Gedächtnisses und so geht es im Laufe der Entwicklung im Grunde auch mit den Eindrücken, die dem Geist und Gemüthe werden. Aber auch uns Erwachsenen kommt noch täglich eine Menge von sinnlichen nicht nur, sondern auch geistigen Eindrücken zu im Umgang mit Menschen, aus ihrem Thun, aus ihren Gesprächen, fast ohne all unser Zuthun. Sie drücken sich unserem Geiste ein, wie die Bilder auf der Platte des Photographen. Ich sehe z. B. im Vorübergehen einen Menschen und erkenne ihn nach Wochen und Monaten wieder, ohne daß ich bei dem erstmaligen Sehen irgend die Absicht hatte, mir seine Erscheinung festzuhalten. So kann sich mir ein gutes Wort, wie ein guter Engel, im Gedächtnisse haftend, beigesellen, oder ein böses anhängen, wie eine Klette, beides ohne daß ich die Absicht habe, es zu behalten. Nach dieser Seite gesehen zeigt das Gedächtnis eine Thätigkeit, die man fast mechanisch nennen könnte, so sehr verschwindet dabei die spontane Kraft des Geistes.

Dieser unabsichtlichen und so gut wie unbewußten Art der Aufnahme von Anschauungen, die dem Gedächtnisse gleichsam nur so anfliegen, steht nun aber gegenüber die wissende, wollende, absichtliche. Man kann etwas merken im Sinne von: inne werden, so daß es uns wie von selbst zum Bewußtsein kommt; man kann aber auch etwas merken oder behalten wollen, d. i. sorgen und machen, daß es im Geiste gleichsam ab- und eingegrenzt (merken von Marke), in einer bestimmt gegebenen Form eingegraben wird und ihm so als Eigenthum zu freier Verfügung steht. Dieser Unterschied des mehr unbewußten, leidentlichen und des bewußten, absichtlichen Merkens klingt auch in der Einnerung an dasjenige nach, was sich dem Gedächtnisse eingegraben hat. Wenn mir etwas in die Erinnerung tritt, oft wie ein Blitz, ohne alle oder unter sehr zufälliger Vermittelung, so sage ich: „es fällt mir ein;" ich kann mich aber auch einer Sache „entsinnen," die Erinnerung daran gleichsam aus der Tiefe meines geistigen Besitzes sinnend hervorholen, ich kann mich, oft nach längerem Suchen und Sinnen auf etwas „besinnen." Manchmal ruft ein ganz äußerlicher Umstand, zufällig oder vorbedacht uns unter die Augen kommend, ein Papierschnitzel in der Schnupftabaksdose, ein Knoten am Sacktuch, die Erinnerung wach; selbst die pädagogische Ohrfeige wird zu einem „Merks!" und unsere sinnigen Alten haben davon je und je zur Wahrung der Ackergrenzen Gebrauch gemacht, indem sie zum Setzen eines Grenzsteines einen oder mehrere Knaben als Zeugen beizogen und ihnen die Erinnerung daran durch eine unvergeßliche Ohrfeige einhefteten.

im Kranze seiner Tugenden gepriesen worden ist. Doch war die sittliche Schönheit seines harmonisch geistvollen Wesens von höherer Art als die hellenische, die sie abspiegeln wollte; verklärt durch den christlichen Geist der Reinheit und der Demuth leuchtete sie in einem strahlenderen Licht. Ja diese kindliche Reinheit und Unschuld, diese zarte Jungfräulichkeit des Sinnes und des Lebens, die bis zu seinem Sterbebette nicht von ihm gewichen ist, goß über den so aufrichtig anspruchslosen und äußerlich gar unscheinbaren Mann jene anmuthige und doch Ehrfurcht gebietende Würde aus, die Erasmus, indem er von dem kaum neunzehnjährigen Jünglinge spricht, als verecunda regiaeque prorsus indolis festivitas bezeichnet." D. Red.

So kommt schon vieles in unser Gedächtnis vor aller Thätigkeit des verstandesmäßig operirenden Geistes und ohne dieselbe, und das mag uns von vorneherein ein Wink sein, daß wir nicht Ursache haben, auf dasjenige verächtlich herabzusehen, was uns auf einem andern Wege als dem des verstandesmäßigen Denkens zugeführt worden ist, ein Wink, der auch in der Würdigung des Memorirens nicht zu übersehen ist, wiewohl allerdings bei diesem, dem Memoriren, zunächst lediglich die zweite Art des Merkens in Betracht zu ziehen ist: das wissende, absichtliche Einprägen des Lernstoffes, das Merkenwollen. Unser „Einlernen" dürfte dem Worte Memoriren vielleicht noch mehr entsprechen als das dafür gewöhnliche „Auswendiglernen," mit welch letzterem die Sprache das zunächst äußerliche Verhältnis des Merkstoffes zum Geiste des Lernenden, und zugleich den Gegensatz des Inwendiglernens, des innerlichen Aufnehmens in das Verständnis, bezeichnet. Der Memorirende sucht nun eben etwas ihm zunächst auswendiges in sich aufzunehmen, in sich hineinzulernen und als geistiges Eigenthum zu erfassen.

Aber auch bei diesem absichtlichen Einlernen ist die Thätigkeit wieder eine verschiedene. Das Gedächtnis faßt entweder den zu merkenden Stoff gerade in derselben Form auf, wie er gegeben ist, ohne auf den geistigen Inhalt zu achten, oder es achtet zunächst eben auf diesen. Für jene Art des Memorirens ist die Form das Primäre, der Sinn das Secundäre, für diese kehrt sich beides um. Im ersteren Falle hat das Gedächtnis die Art eines Knechtes, im andern die Art eines Freien. Es giebt also eine knechtliche und eine freie Art des Memorirens. Die knechtliche ist die, wie das Kind und überhaupt der noch auf der Stufe der Kindheit stehende Mensch, der Unmündige, etwas einlernt. Wir sagen knechtlich, nicht knechtisch, nur zur Erklärung, nicht zur Verachtung dieser mehr mechanischen Art des Memorirens, des eigentlichen Auswendiglernens. „So lange der Erbe ein Kind ist, so ist unter ihm und einem Knechte kein Unterschied, ob er wohl ein Herr ist aller Güter" (Gal. 4, 1.). Das Kind lernt in der Einfalt, im Gehorsam, im Glauben, im Glauben an den, der ihm etwas zum Memoriren aufgiebt, und im Glauben an das, was er ihm aufgiebt. Es glaubt ihm aufs Wort und lernt es auch Wort für Wort. Der Mann dagegen, der mündige und freie, hat das Bedürfnis, zu erkennen, zu verstehen; er achtet auf den Geist und Inhalt des Wortes, er setzt das, was er memorirt, mit dem, was er schon in sich hat, in Verbindung und sucht sich vor allem den Inhalt des Memorirstoffes und dann immerhin auch die Form, darin er verleiblicht ist, bis aufs Wort hinaus klar, bekannt, geläufig und so zu eigen zu machen. Anders memorirt das Kind seine Schulaufgabe, anders der Mann den Entwurf einer Rede, mit der er auf Kanzel oder Tribüne auftreten will. Jenes achtet rein auf die Worte, wie sie lauten und auf einander folgen, meist ohne an ihre Bedeutung zu denken, lernt manchmal den hellen Unsinn, dieser geht den Gedanken nach, prägt sich ihren Zusammenhang ein, ihre innere Verwandtschaft, ihre Gegensätze und wird so ihrer Meister. Ein Knabe und ein Gelehrter lernen eine fremde Sprache, und da geht es beiderseits nicht ohne Memoriren ab; aber wie verschieden ist die Art, wie beide ihr Vorhaben ausführen! — In dieser Verschiedenheit der Auffassung bei Unmündigen und Mündigen liegt auch der Grund, warum die frühere Jugend nicht nur überhaupt so frisch und leicht memorirt, sondern namentlich auch vereinzelte, durch keine geistigen Beziehungen mit einander verknüpfte Dinge, wie einzelne Wörter, Zahlen, Thatsachen merkt. Darum wird denn auch der Anfang im Erlernen fremder Sprachen am zweckmäßigsten in die Jahre des Knabenalters gelegt.

Aus dem allen ergiebt sich die Ordnung: das Kind memorire als Kind, der Mann als Mann. „Da ich ein Kind war, da redete ich, wie ein Kind, und war klug, wie ein Kind, und hatte kindische Anschläge; da ich aber ein Mann ward, that ich ab, was kindisch war," sagt Paulus (1. Kor. 13, 11.). Wer das Kind, den Knaben mit Memoriren verschont oder nur Verstandenes memoriren lassen will, der versündigt sich nicht weniger an gesunder Didaktik, als wer dem Jünglinge noch nach Jesuitenart vorzugs-

weise auswendig gelernten Stoff abhört und abfragt. — Indes der Unmündige soll doch mündig, der Knecht ein Freier, das Kind ein Mann werden, und darum ist auch schon auf der Stufe des knechtlichen Memorirens das freiere und freie anzubahnen, und in der Kunst, den „Erben," so lange er noch zart und unter den Vormündern und Pflegern ist, schon weislich und rechtzeitig für die freie Verwaltung des Erbes vorzubereiten und andererseits den schon gereifteren nicht zu frühe von der Demuths- und Gehorsamszucht der Memoriraufgaben zu emancipiren, mit der jungen Kraft nicht zu spielen und zu zärteln, aber auch nicht sie vorgreifend oder hemmend zu vergewaltigen, sondern ihr jederzeit zu geben, was und wie es ihr gebührt, darin bewährt sich der wahre Lehrer.

In früheren Zeiten gieng fast alles Lernen der Jugend im Memoriren auf und in der Sprache des Volkes ist heute noch das Lernen hauptsächlich Auswendiglernen. „Pueri statim, ut praecepi, quam plurima ediscant," sagt Quintilian (XI. 2, 40), und das blieb Jahrhunderte hindurch die Regel. Man hat den Magen des Geistes mit möglichst viel Nahrungsstoffen gefüllt und es dann seiner Verdauungskraft überlassen, ob und wie er dieselben verarbeiten und in Saft und Kraft verwandeln möge. Kräftigere Naturen sind wohl auch damit zurecht gekommen, schwächere konnten sich daraus immerhin ein und anderes, das für sie paßte, assimiliren; bei den meisten mochte das also eingenommene Nahrungsmaterial unverdaut liegen bleiben oder wieder abgehen mit mehr oder weniger Nachtheil für die Gesundheit des Geistes selbst. Der Motor dieses Lernmechanismus war in der Regel der Stock. Diese einseitige Vergewaltigung des Gedächtnisses verfehlte nicht, je und je auch eine Reaction im Interesse einer freieren Auffassung der Wissensstoffe hervorzurufen. So war es einer von den didaktischen Grundsätzen des Ratich († 1635): „Nichts soll auswendig gelernt werden. Ursach, es ist ein Zwang der Natur, man thut dem Verstand Gewalt an, darum giebts die Erfahrung, daß wer sich viel an Auswendiglernen bindet, dem gehet viel ab am Verstand und Scharfsinnigkeit, denn weil der Verstand muß an die Wort gebunden sein, hat er nicht Raum einem Dinge recht nachzusinnen." (K. v. Raumer Pädag. II, 33.) Auch der treffliche Am. Comenius († 1671) warnt in seiner Didactica magna: „der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat." Rousseau erklärt dem Auswendiglernen entschieden den Krieg. Basedow („Memorirt wird bei uns sehr wenig") und die Philanthropisten stimmen damit überein. Pestalozzi will zwar manches „bis zur Unvergeßlichkeit" eingeprägt wissen, aber in seiner Schule wurde nach Ramsauers Zeugnis „weder etwas weltliches noch etwas geistliches auswendig gelernt."

Während so der Zug der Lehrmethode sich in neuerer Zeit vom Auswendiglernen als etwas mechanischem, das den Geist tödte, das die Kinder verdumme, abwendete, machten Hamilton und noch mehr Jacotot wieder eine Schwenkung und meinten, in zunächst ganz unverstandenen Sprachstücken (? d. Red.), die mechanisch einzulernen, und woran nach und nach die ganze Sprache zum Verständnis zu bringen sei, den sichern Grund der Geistesbildung legen zu können. Aus diesen langen Schwankungen des Jünglings bald nach rechts, bald nach links, bald zu Gunsten des Memorirens, bald der freien Aneignung hat sich mehr und mehr in den letzten Jahrzehnten die Anschauung durchgebildet, daß beides, die freie und die knechtliche Behandlung des Gedächtnisses, ihr Recht habe und daß es die Aufgabe der Lehrkunst sei, dieses beiderseitige Recht zu achten und zu pflegen. Und in der That heißt es die Natur des Gedächtnisses gänzlich verkennen, wenn man ihm auf jeder Stufe nur Verstandenes überliefern will, wenn man alles zunächst auf Treu und Glauben Angenommene ohne weiteres als todten Kram, als nutzlosen Ballast wegschätzt und die Erwerbung desselben durch Memoriren als grausame Plackerei der Jugend ansieht; aber es heißt auch andererseits die Natur des menschlichen Geistes und das Ziel aller menschlichen Bildung aus den Augen verlieren, wenn man nicht auf ein verständiges Auffassen der gelernten

oder zu lernenden Dinge hinsteuert. Daß nach beiden Seiten, und nach der letzteren besonders in der Volksschule gesündigt worden ist und immer noch gesündigt wird, ist wohl unleugbar.

Es kommt auch hier alles darauf an, daß die Regel beachtet werde: alles zu seiner Zeit, alles in rechtem Maß und in rechter Ordnung. Dem Unmündigen im Anfange des Schullebens spreche man den ihm anzueignenden Memorirstoff so lange vor und lasse ihn nachsprechen, bis er haftet, ohne alle Erklärung. Das sind die harmlosen Lerner, die schon die Thätigkeit ihres Mundes und der Klang der Worte freut, und die sich hoch belohnt fühlen, wenn sie nur etwas können, es sei, was es wolle. Sobald die nöthige Lesefertigkeit erworben ist, tritt das eigene Lesen und lesende Wiederholen an die Stelle des Vorsprechens. Nach und nach werde die Aufmerksamkeit auch auf den Inhalt der Worte, auf Sinn und Bedeutung derselben gerichtet, aber in sehr bescheidenem Maße. Es genügt die Verständigung über den grammatischen Sinn, über die Vertauschung eines unbekannten Wortes mit einem bekannteren. Mit der Entwicklung des Denklebens ist auch mehr für das Verständnis des zu memorirenden Stoffes zu thun, doch ist Vorsicht und Geduld sehr anzurathen; denn die Kindesart der Auffassung ist in dem Alter vor Eintritt der Pubertät in der Regel weitaus die vorherrschende. Eine rein mechanische, eine knechtische Behandlung des Gedächtnisstoffes kann allerdings auch Schaden anrichten, aber fast noch größer dürfte der Nachtheil sein, der aus dem Bestreben, alles zu erklären und zu verdeutlichen, erwächst. Jene Beladung mit unverstandenem Stoffe kann in späteren Jahren und unter allerlei Lebenseinflüssen ihr Correctiv finden und der sicher memorirte Stoff bildet eine Grundlage, aus der unter günstigen Umständen noch allerlei werden kann: das vorzeitige Verständeln aber beeinträchtigt die Einfalt des jungen Geistes, seine gesunde Entwicklung, läßt vor lauter Erklärung nicht zur Klarheit kommen, verhindert Sicherheit und Gründlichkeit, macht oberflächliche Raisonneure und kann eine „Verdummung" herbeiführen von nur etwas scheinbarerer Form als jene, die dem einseitigen Memorirmechanismus zur Last gelegt wird.

Daß bei dem Memoriren auch sonst die Regeln einer gesunden Didaktik einzuhalten sind, daß man Größe und Schwierigkeit der Aufgabe nach der Kraft des Schülers bemesse, daß man diese nie überfordere, aber auch nicht allzuzärtlich schone, sondern dem Geistesmagnet allmählich ein weiteres Gewicht anhänge, daß man eine gewiße Ordnung und Regelmäßigkeit einhalte und dgl., versteht sich von selbst. Namentlich dringe man auf eine saubere, sorgfältige Leistung, auf ein rechtes, sicheres Wissen und Können als nächsten Lohn für die aufgewendete Mühe, dulde, wenn es sich um Hersagen des Memorirten handelt, kein Stocken, Stottern, Wiederholen, kein Bedecken der Verlegenheitslücken mit der von C. L. Roth entdeckten „neuen Interjection," lege Gewicht auf lautes, deutliches Sprechen des angeeigneten Stoffes, und wache besonders da, wo es sich um ganze Stücke von sachlichem oder sprachlichem Werthe handelt, z. B. biblische Abschnitte, Gedichte, über entsprechend langsamem, wohl articulirtem und richtig betontem Vortrage (s. d. Art. Abhören). Das Memorirte werde von Zeit zu Zeit wiederholt. Ob das Gedächtnis etwas, was es einmal gewußt, absolut wieder verlieren kann, ist noch die Frage; gewiß aber ist, daß das Gelernte zurücktreten, bis zur Unkenntlichkeit erbleichen kann, so daß es dem wollenden Geiste nicht mehr zu Gebote steht. So vergessen Kinder in der Fremde ihre Muttersprache, und wie meisterlich oft Schüler jene Kunst handhaben, die Themistokles der besten Mnemonik vorgezogen hätte, ist jedem Lehrer bekannt. Daher ist die bekannte mater studiorum unentbehrlich, soll das Memorirte nicht nur recht für die Schule, sondern noch über diese hinaus für das Leben gelernt sein. Ganz besonders würde in der Volksschule, die ihre Kinder noch in den Kinderschuhen entlassen muß, nichts nachtheiliger wirken, als eine ungebührliche Beschränkung des Memorirstoffs, namentlich des religiösen. Das Ergebnis ihrer ganzen Thätigkeit wäre damit großentheils in Frage gestellt. Phil. Wackernagel sagt zwar

(D. Lesebuch IV, 98): „Ich kenne Menschen, die nie etwas auswendig gelernt und doch viel auswendig wissen." Mag sein. Aber wer möchte daraus die Regel für alle ziehen: also lasse man nichts auswendig lernen!? — Und weiter: „Wer etwas inwendig weiß, weiß es auch leicht auswendig." Auch richtig; darum möge man „das eine thun und das andere nicht lassen."

Auf die Frage nach dem, was namentlich memorirt werden solle, nach dem Memorirstoff, ist der Lehrer nicht verlegen; denn auf den Acker des Gedächtnisses wird bei jedem Lehrfache mehr oder weniger gesät. Wer wollte Rechnen und Geometrie, überhaupt Mathematik, wer Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Chemie lehren, ohne auf ein festes Wissen von Regeln, Sätzen, Formeln, Thatsachen, Zahlen, Namen, Gesetzen hinzuarbeiten, was alles dem Gedächtnisse anzuvertrauen ist? Namentlich aber bietet sich dazu dar Sprache und Gottes Wort.

Schon die Muttersprache, wiewohl sie im gewöhnlichen Umgang ohne Mühe erlernt wird, lädt dazu ein, das Gedächtnis der Jugend mit dem Besten und Schönsten, was in ihr zur Blüte und Frucht gekommen ist, zu befrachten, es geschehe nun durch öfter wiederholtes Vorführen, Lesen und Lesenlassen von musterhaften Sprachstücken oder durch eigentliches Memoriren. Besonders eignen sich dazu dichterische Stücke, weil sie Wahres und Gutes auch in schöner Form geben und dadurch mit dem Vortheile der sachlichen Bereicherung zugleich auch den Sinn für das Schöne wecken und bilden und weil mit dem Wohlgefallen an dem musikalischen Gang und Klang der Worte auch Sinn, Geist und Gemüth der lernenden Jugend in ein wohlthuendes Mitbeben und Mitklingen gezogen wird. Aber auch gute Prosastücke sind nicht ausgeschlossen; denn auch gute Prosa hat ihre Musik, „nur ist (nach Phil. Wackernagel) in der Prosa die Musik aufgelöst, während sie in der Poesie Krystall, Melodie wird. In der Prosa fließen tausend Melodien, tausend Strophen in einander; während der Aufgesang der einen vorüberrauscht, bricht in die zweite Welle schon eine andere herein, und ehe diese ihren Abgesang vollendet, stört sie in leiser Verschmelzung eine dritte bereits auch schon zertheilte Weise," und alle bilden so, was Jacobs „die freiere Musik des prosaischen Numerus" nennt. Derselbe feinhörige Beobachter der Musik in der Prosa (Wackernagel) spricht sich zwar gegen das Auswendiglernen von Stücken gerade aus der Muttersprache aus. Er sagt (D. Lesebuch IV, 97. 98): „Nur die Liebe zum Gegenstande, die Liebe die von ihm ausgeht, die ich nur erwidere, seine Schönheit vereinigt mich mit ihm; diese innerliche Vereinigung kann nicht auswendig gelernt werden. — Das Schöne behält man als Eigenthum, als unmittelbar Begriffenes; der Versuch, es auswendig zu lernen, entfremdet es. — Etwas mit Freuden lesen und hören, es immer wieder lesen und sich liebevoll damit beschäftigen, das führt zu einem Wissen, das, wo es noth thut, auch auswendig erscheinen kann." Das ist immerhin beherzigenswerth; allein der Standpunct, von dem aus das gesagt wird, ist doch wohl ein zu idealer und übersieht namentlich die Natur der früheren Jugend, die eben für die hier erforderte freie Liebe will gezogen und gewöhnt werden, und übersieht zugleich auch die Möglichkeit, daß ja eben die Liebe zu einem schönen Sprachstück wenigstens den begabteren Knaben oder Jüngling reizen kann, sich ein solches bis in seine einzelnen Theile hinein zu eigen zu machen, um es sich in jedem Augenblicke wieder vergegenwärtigen zu können, und da würde er es denn doch vollends memoriren. Was so der Begabtere in freier Liebe thut, das läßt man die anderen im Gehorsam thun. Ein Schatz von schönen Sinnsprüchen, Liedern, es seien Singlieder mit den Tonweisen oder Lieder mehr didaktischer Art, von ausgewählten Abschnitten aus größeren Werken von Dichtern oder auch Rednern wäre ein schöner Lohn, der dem Memoriren auf diesem Gebiete zu theil würde. Für die Volksschule, die Dorf- und niedere Stadtschule wenigstens, wird man über Bibel und Gesangbuch sammt dem kirchlichen Bekenntnisstoffe für die Jugend nicht hinausschreiten dürfen. Für die Kleinode der weltlichen Poesie fehlt die nothwendige Bildungsgrundlage. Nur in der gehobenen Volks-

schule der Städte könnte davon einigermaßen die Rede sein und auch da mit großer Vorsicht. Für Singlieder, deren Stoff dem einfachsten Natur-, Gemüths- oder Gemeinschaftsleben entnommen ist, und ihre Einübung in das Gedächtnis legt billig schon die Volksschule und mehr noch die höhere Schule den Grund. Singlieder muß man auswendig können; nur so thun sie ihren Dienst ganz. Am besten lernt man sie auswendig durch öfteres Singen. So hat sich das Volkslied hauptsächlich fortgepflanzt. Es ist nur halbe Lust, wenn man zum Liedersingen nach dem Liederbuch greifen muß.

Ganz unabweislich ist vollends das Memoriren in der höheren Schule, die einen großen Theil ihrer Thätigkeit dem Erlernen von einer oder mehreren fremden Sprachen widmet. Hier muß alles, Stoff und Form zunächst gedächtnismäßig aufgefaßt werden. Ohne vielfaches Memoriren von Formen, Regeln, von ganzen Perioden, Geschichten, Gedichten, Reden, wird schwerlich eine Fertigkeit gewonnen werden, in der fremden Sprache zu denken und zu reden. Die englischen Gelehrtenschulen machen bei ihren Sprachschülern vom Memoriren den ausgedehntesten Gebrauch und — nach ihrem Bildungsideal wenigstens — nicht zum Schaden der Jugend. Parlamentsverhandlungen und ähnliche Gelegenheiten haben schon bewiesen, wie dadurch kürzere oder längere Stellen aus Classikern den Schülern zum unverlierbaren Eigenthum geworden sind. Die loci memoriales von Ruthardt (Raumer Päd. III, 90 ꝛc.), das Wiederauftauchen von Vocabeln und Memorialversen zum Einlernen von Regeln und Ausnahmen und ähnliche Erscheinungen auf dem Gebiete der Sprachlehre sind Zeichen, daß auch hier das Memoriren in seine von der falschen Aufklärung bedrohten Rechte wieder eingesetzt worden sei. Und selbst in demjenigen Lehrgegenstande, der das innerlichste Leben des Geistes und Gemüthes, das Leben in Gott, berührt, der Religion, ist dem Memoriren eine wichtige Aufgabe gestellt. Das religiöse Leben selbst läßt sich nicht an- oder einlernen, und wenn irgendwo, so wäre hier gegen das Auswendiglernen und Auswendigwissen Verwahrung einzulegen. Allein die vollkommene Religion, das Christenthum, trat geschichtlich in die Welt. Die Anfangsthat, damit es geworden, war die Verleiblichung des ewigen Wortes (Joh. 1, 14), es hat sich in That und Wort dargestellt, und dem gesammten Reiche Christi eignet eine geist-leibliche Natur, so ist es begreiflich, daß der Unterricht in demselben und für dasselbe kein rein geistiger sein kann. Es giebt hier nicht nur geschichtliche Thatsachen zu wissen und zu behalten, die es vorbereitet, gegründet, bezeugt haben (biblische Geschichte des A. und N. T.) sondern auch die Zeugnisse des Wortes, darin der Geist der Wahrheit für alle Zeiten geredet und sich kund gegeben hat. (Kernstellen der h. Schrift, Lieder der singenden Kirche und Summa des kirchlichen Bekenntnisses). Der rationalisirenden Pädagogik war begreiflich der religiöse Memorirstoff ein Fels des Aergernisses und ist es noch. Sie hat aber auch, indem ihr alles in das Wissen von der Religion und in Moralisiren aufgieng, indem sie dem freien Denken in demselben Maße viel zugemuthet, als sie das Gedächtnis schonen zu müßen meinte, viel zu der Unwissenheit, Hohlheit, Oberflächlichkeit und Urtheilslosigkeit in Sachen des Christenthums und der Kirche beigetragen, an der wir heutzutage unser Volk in allen Kreisen, den höheren verhältnismäßig noch mehr als den niedrigen, kranken sehen.

So viel über das Memoriren, über seinen Werth und seine Berechtigung auf dem Gebiete der Schule. Nun noch ein Wort über Memorirübungen.

Die Stärke der Gedächtniskraft ist bei den Menschen sehr verschieden. Ein gutes, d. i. leicht fassendes und sicher behaltendes Gedächtnis bedarf der zum Memoriren erforderlichen Wiederholungen wenige; einem schlechten Gedächtnisse dagegen, das schwer faßt und leicht vergißt, thut vielfache Wiederholung noth. Es giebt Menschen, für welche ein einmaliges Hören oder Ueberlesen einer Namenreihe, eines Gedichtes, einer Rede schon zum Merken hinreicht. So der Engländer Morton, so der Redner Hortensius, Picus Mirandola, Joseph Scaliger u. a. Bekannt ist, wie Voltaire einmal von seinem gekrönten Freunde in Sans-souci mit einem solchen Gedächtnisgenie in Ver-

legenheit gesetzt wurde, welches auf Veranstaltung des Königs ein nagelneues Gedicht des Philosophen von Ferney hinter einem Verschlage vortragen hörte und es dann zum Erstaunen des Autors als etwas ihm altbekanntes vortrug. Welch ein Abstand zwischen solchen hochbegabten Merkern und etwa einem hartköpfigen Schulkinde, das sich mit seiner Aufgabe stundenlang plagt!

Es hält sich aber mit der Gedächtniskraft wie mit jeder Kraft des Leibes und Geistes: sie ist der Bildung, der Stärkung fähig. Und daß das Gedächtnis gestärkt und frühe schon gestärkt werde, ist von großer Wichtigkeit; denn das sichere Fassen und Behalten desselben ist für Schule und Leben von unberechenbarem Werthe. Schöpfen doch die inneren und äußeren, die höchsten und niedersten Thätigkeiten des Menschen beständig aus diesem Brunnen der Erinnerung, und Wissenschaften und Künste, Hantierungen und Gewerbe greifen beständig in diesen wunderbaren Speicher. Wie wäre Erfahrung und was sich von Klugheit, Vor-, Um- und Einsicht darauf gründet, möglich, ohne ein tüchtiges Gemerke? Man verschließe dem Gelehrten, dem Dichter, dem Künstler die wohlgefüllte Vorrathskammer des Gedächtnisses, man hemme ihn in der freien Verfügung über ihren wunderbaren Inhalt, und er ist ein Maler ohne Pinsel und Farben, ein „Johann ohne Land." Wie jämmerlich gemahnt uns der Abt in Göthes Götz, dem jedesmal der Name fehlt, den er nennen will! Darum ist Stärkung des Gedächtnisses eine hochwichtige Aufgabe der Pädagogik.

Wie soll das geschehen? Wir wissen im Grunde heute noch kein besseres Mittel dazu, als Quintilian (XI, 2. 40) angiebt: Si quis tamen unam maximamque a me artem memoriae quaerat, exercitatio est et labor: multa ediscere, multa cogitare, et si fieri potest, quotidie, potentissimum est. Also tüchtige Anstrengung, vielfache und womöglich tägliche Uebung. Der Stoff dazu ist nicht erst weit her zu holen, er bietet sich, wie schon oben gesagt, bei jedem Lehrgegenstande dar. Alles Lernen ist zugleich auch eine Memorirübung, und es darf nur auch diese Rücksicht dabei gehörig im Auge behalten werden. Oder sollte man etwa eine Reihe von wohlbemessenen Uebungen an zusammenhangslos gewählten Wörtern, Zahlen, Sätzen ersinnen, die mit der wachsenden Kraft immer schwerer und verwickelter würden? etwa wie man gemachte Finger- und Treffübungen hat für das Clavier, Solfeggien für den Gesang oder systematisch auf die Stärkung aller Glieder und Muskeln berechnete gymnastische Bewegungen für Gesunde und Kranke? Selbst die neueren Flügelstudien eines Cramer, Czerny, ja die Fingerübungen des alten Sebastian Bach, seine lieblichen „Inventionen," könnten uns vor solcher Unnatur warnen. Wie sich die Sprachkraft und Spracherkenntnis an den Wörtern, Formen und Sätzen nicht etwa einer zu diesem Zweck erfundenen Mustersprache, sondern einer bereits gegebenen Sprache übt und bildet, so übt und stärkt sich auch das Gedächtnis am zweckmäßigsten an den für die Bildung überhaupt nöthig erachteten Lehrgegenständen. Also keine eigenen, selbständigen Memorirübungen, so wenig als systematische Denkübungen. Jeder Unterricht sei eine Denkübung und jeder Unterrichtsgegenstand eine Gelegenheit und Aufforderung zur Uebung der Gedächtniskraft. Der Lehrer habe nur sein Augenmerk beständig auch darauf gerichtet, daß dem Gedächtnisse seine passende Uebung werde. Kein Tag, womöglich, ohne eine solche, Nulla dies sine linea. Wenig, aber tüchtig und regelmäßig, das sichert am meisten das Erstarken der Kraft. Auf die künstlichen Manipulationen der s. g. Mnemotechnik (s. d. Art.) halten auch wir nicht viel, so weit sie der Schule dienen soll. Ein bekannter neuerer Mnemotechniker hatte vor einigen Jahrzehnten die Lehrer und Zöglinge der Erziehungsanstalt Stetten durch seine Leistungen in Erstaunen gesetzt. Er vermochte ganze Reihen von Namen, Sätzen rc. auf einmaliges Vorsagen in und außer der Ordnung nachzusprechen. Die Lehrer und älteren Zöglinge wendeten sechs Nachmittage daran, die Kunst zu lernen und am Ende der Woche thaten mehrere der Schüler es dem Meister nach. Allein zu viel mehr als zu Schau-

stücken dürfte die Sache doch kaum zu gebrauchen sein. Wir halten es nach wie vor mit des alten Römers labor et exercitatio. **V. Strebel.**

Menschenscheu. Da das Wohlsein und die ganze Entwicklung des Menschen an sein Zusammenleben mit den Menschen gebunden ist, so bleibt eine menschenscheue Absonderung und Isolirung immer etwas naturwidriges und krankhaftes. Die Neigung zum Alleinsein, zur stillen, von zerstreuenden Reizen der Außenwelt ungestörten Beschäftigung kann schon bei Kindern hervortreten, ohne tadelnswerth zu sein (vgl. d. Art. „Abneigung") und ohne Gefahr, in Menschenscheu auszuarten. Ebenso natürlich ist es, wenn einsam erzogene Kinder nur mit Furcht und Bangigkeit in die Gesellschaft Erwachsener oder in die ihnen fremden Kreise der Stadtkinder eintreten; mit dem Eindruck des Ungewohnten und Fremden verliert sich die Scheu von selber. Es giebt aber auch schon unter der Jugend Melancholiker, die bei allzugroßer Reizbarkeit des Gefühls und einem überwiegend nach innen gerichteten Wesen sich scheu vor jeder rauhen oder schmerzhaften Berührung seitens ihrer Spielgenossen oder der Erwachsenen zurückziehen, jede Kränkung doppelt tief empfinden, Verspottung nimmer verwinden und durch ungeschickte Behandlung so verbittert und auf sich selbst zurückgetrieben werden, daß die Neigung zum Alleinsein schon früh bei ihnen zum unwiderstehlichen Hang wird. Andererseits treten auch schon in der Jugend starre Gemüther hervor, die aus eigensinnigem Trotz und Lust an der Opposition sich in ihrer Absonderung gefallen und die wegen übergroßer Sprödigkeit sich schwer bei der Gefühlsseite fassen lassen, so daß sie einer Verwilderung des Gemüthes anheim fallen, welche, wenn die späteren Lebensverhältnisse ungünstig bleiben und das Herz nicht aufschließen, als wirkliche Menschenscheu sich offenbart. In beiden Fällen, bei zu großer Weichheit, wie bei zu großer Härte des Gefühls, muß die t h e i l n a h m s v o l l e L i e b e der Eltern und Erzieher die Verschlossenheit heben; mit blos negativer Zucht, mit Drohungen, Scheltworten oder Strafen ist hier gar nichts zu erreichen. Der Zögling muß es nicht bloß wissen, sondern auch fühlen, daß man Antheil an ihm nimmt, daß man ihn werth hält und lieb hat; er muß die Erfahrung machen, daß mit jedem Schritte, den er aus seiner Verschlossenheit heraus thut, auch das Gemüth sich erleichtert, die moralische Gesundheit zurückkehrt. Und so unbeholfen auch diese ersten Schritte ausfallen, sie müssen auf jede Weise anerkannt und zum Fortschritt ermuntert werden. Es liegt in jeder Menschenscheu, auch da wo sie sich in den Mantel des Trotzes oder der Selbstgenügsamkeit hüllt, ein drückendes Gefühl der Schwäche und Unfähigkeit, mit Menschen zu verkehren. Ist aber einmal das Eis gebrochen und das Gefühl eigener Kraft wieder gewonnen, dann wird auch die Neigung hervortreten, diese Kraft weiter in Uebung zu setzen.

Ein Mensch, in dessen Gemüth die Liebe von Kind auf gepflegt worden ist und dem die bösen Geister der Empfindlichkeit und des Ehrgeizes, der hohen Ansprüche an Welt und Leben fern geblieben sind, der ebenso mit klarem Verstand einsieht, wie sehr er der Menschen zu Rath und That bedarf, wie ihn das eigene Herzensbedürfnis treibt, anderen Menschen Liebe zu erweisen, also einfach: ein Mensch, der in christlicher Gemeinschaft aufgewachsen und für solche erzogen ist, wird nie menschenscheu werden, sondern überall, wo Menschen sind, wird er sich daheim fühlen. Wenn sich jemand in seine Nebenmenschen, in deren Eigenheiten und Schwächen nicht finden kann, so wird zwar dies leicht zu jenem Uebel führen, aber eben dieses „sich nicht finden können," wie es am leichtesten bei alten Leuten vorkommt, die für die anders gewordene Zeit kein Verständnis mehr haben, ist selber die Frucht eines Mangels an Liebe, eines eigenwilligen sich Zurückziehens auf sich selber. Möglich ist es in allweg, daß physische Ursachen zu Grunde liegen; es giebt körperliche Uebel, die einem den Verkehr mit Menschen, außer etwa einem ganz kleinen Kreise der Allervertrautesten, lästig und sogar peinlich machen, wie z. B. übles Gehör oder auch tiefer liegende Krankheiten; hiegegen kann die Pädagogik von sich aus nichts thun, außer sofern sie

durch die religiöse und sittliche Kräftigung des innern Menschen die Mittel giebt, um auch solche Uebel in Geduld zu tragen, und statt von den Menschen sich abzukehren, vielleicht nur weil sie glücklicher sind, als man selbst ist, vielmehr neidlos und dankbar das zu genießen, was auch dem Unglücklichen von Lebensgenuß noch geblieben ist.

A. W. Grube.

Menschenverstand, gesunder. An nichts in der Welt wird so häufig appellirt, als an den gesunden Menschenverstand, auch bezeichnet ihn ja sein bloßer Name schon als nothwendiges Eigenthum eines jeden wohlorganisirten Menschen. Aber eben weil er in solchem Grade Gemeingut sein soll und gleichsam den Extract der gesammten Geistesthätigkeit eines Menschen bildet, insofern diese urtheilend und unser Handeln regelnd sich äußert, ist es nicht leicht, zu definiren, was eigentlich gesunder Menschenverstand sei, und der Verfasser dieses Artikels fühlt sich dieser Aufgabe gegenüber in eine ähnliche Lage versetzt, wie die, in welcher er sich bei Besprechung des Taktes in der Erziehung befand. So viel steht freilich fest, daß der gesunde Menschenverstand eine Species des Genus Verstand ist, was aber unter Verstand zu verstehen sei, auch darüber ist ja erst Verständigung nöthig. Früher nahm man Verstand im weitesten Sinne und gleichbedeutend mit Vernunft, indem man darunter überhaupt das Vermögen geistiger Warnehmung verstand. Neuerdings erst hat man zwischen beiden Begriffen bestimmter zu unterscheiden angefangen, und namentlich der kritischen Philosophie verdankt man deren nun herrschende bestimmtere Fassung; und aus neuerer Zeit datirt auch — vielleicht weil der Artikel selbst seltner geworden ist? — die häufigere Nennung des gesunden Menschenverstandes. Während man sich nun gewöhnt hat, unter Vernunft „das Vermögen und den Inbegriff der selbstthätig erkannten und erschlossenen übersinnlichen Wahrheiten zu verstehen," bezeichnet Verstand das Vermögen „durch Erfahtung vermittelte Vorstellungen zu haben und sie gedankenthätig angemessen zu verwenden." Um dieser Richtung auf die Anwendung seiner Vorstellungen willen wird der Verstand von Kant geradezu als „das Vermögen der Regeln" definirt, und je nachdem von dem Verstande die Urtheilskraft unterschieden oder darunter mit begriffen wird, als das Vermögen, die Regeln nur zu erzeugen, oder zugleich als das Vermögen, den einzelnen Fall unter die Regel zu subsumiren. In dem Begriff des gesunden Menschenverstandes ist nun der der gesunden Urtheilskraft offenbar miteingeschlossen: er ist nicht ein rein theoretisches, sondern zugleich ein entschieden praktisches Verhalten, er ist nicht bloß das Vermögen, richtige Vorstellungen zu bilden und richtige Regeln daraus zu abstrahiren, sondern zugleich das Vermögen, von diesen Regeln im wirklichen Leben einen zweckmäßigen Gebrauch zu machen. Ihn als einen gemeinen oder allgemeinen Menschenverstand zu bezeichnen, ist pleonastisch: im Worte Menschenverstand liegt es schon, daß er etwas naturgemäß allen Menschen gemeinsam zukommendes ist, das, was die Franzosen als sens commun oder bon sens, die Engländer als common sense bezeichnen. In dem Attribute der Gesundheit liegt aber sowohl die Forderung seiner inneren Kräftigkeit, als die des richtigen Gleichgewichtes, in welchem er mit anderen Thätigkeiten des Geistes stehen muß, ausgesprochen. *)

Ungesund ist der Verstand darum noch nicht, daß er, den Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens gemäß, noch nicht zu seiner vollen Entfaltung gelangt, oder auch bereits wieder unter die Einflüsse der „rückbildenden Metamorphose" des menschlichen Lebens getreten ist. Da er eine durch Erfahrung vermittelte Erkenntnis und Thätigkeit ist, so kann er in Jahren noch nicht vorhanden sein, in welchen reichere Erfahrungen noch

*) Noch eine Definition zur Auswahl: Gesunden Menschenverstand hat der, der alle Dinge nach ihrer Wirklichkeit, wie sie unmittelbar erkannt und wie sie in einfachen Zusammenhängen von Ursache und Wirkung aufgefaßt werden kann, auffaßt und beurtheilt, ohne sich durch irgend welche Vermittlungen, sei es Poesie oder Speculation, sei es Tradition oder Vorurtheil, darin beirren zu lassen. D. Red.

nicht gemacht werden können, und darum sagt das Sprüchwort, daß der Verstand nicht vor den Jahren komme. Insofern er aber zugleich in der Anwendung der von ihm gefundenen Regel auf das wirkliche Leben sich zeigt, kann andrerseits seine volle Wirksamkeit auch dadurch beeinträchtigt werden, daß mit den Jahren die frische entschlossene Thätigkeit abnimmt und ein allzubedenklicher, grübelnder Verstand entsteht. In der Regel wird darum der gesunde Menschenverstand in vollster Thätigkeit in dem Mannesalter sich zeigen, wo mit der erforderlichen Lebenserfahrung die volle Kraft der Lebensthätigkeit sich verbindet; der Knabe und Jüngling aber beweist seinen gesunden Menschenverstand dadurch, daß er der Einsicht Erfahrener vertraut und folgt, der Greis dadurch, daß er den Sinn sich offen hält für die Bestrebungen der heranwachsenden Generation und diesen wohl ermäßigend, nicht aber in mistrauischer Voreingenommenheit und mürrischer Unempfänglichkeit nur ablehnend und hemmend entgegentritt. Wirkliche Ungesundheit dagegen tritt da ein, wo der natürliche Verstand entweder der Anlage nach ungewöhnlich gering ist oder über seine Zeit hinaus unentwickelt geblieben ist, wo er durch einseitige Richtung und Ausbildung des Geistes nach anderen Seiten hin verkümmert, und wo er seinerseits durch einseitige Ausbildung andere geistige Thätigkeiten überwuchert. Wenn wir hier auch, wie dies unsere Aufgabe fordert, von eigentlichen Seelenkrankheiten ganz absehen, von der krankhaften Schwachheit des Verstandesvermögens, welche wir als Blödsinn, und von der krankhaften Störung desselben, welche wir als Wahnsinn bezeichnen, so müßen wir doch, da zur vollen Gesundheit des Verstandes nicht allein die Richtigkeit, sondern auch die Kräftigkeit seiner Thätigkeit gehört, sagen: es kommen so dürftige Verstandesanlagen vor, daß aus ihnen ein gesunder Menschenverstand im vollen Sinne sich nicht entwickeln kann. In Bezug auf solche Individuen ist eine bescheidene Anwendung des Grundsatzes wohl gestattet, welchen Wieland im Aristipp in Bezug auf „Onokradias, den Sohn Onolaus des zweiten, des Enkels von Onomemnon, der Urenkel von Onocefalus dem Großen war“ empfiehlt: „So einem soll man gesunde Begriffe, Grundsätze und Maximen in den Kopf, oder wenigstens ins Gedächtnis einrammen, weil er sie ohne fremde Hülfe nie bekommen würde. Wer nicht vom bloßen Zusehen gehen lernt, muß es in einem Hängelwagen oder am Führbande lernen; wer blind ist, muß geführt werden; wer nicht denken kann, soll andern glauben; wer selbst kein Urtheil hat, mag, wenn er nicht schweigen kann, verständigen Männern nachsprechen. So will es die Natur und so ists recht.“ Auch da, wo eine unter dem schweren Drucke äußerer Verhältnisse vernachläßigte, oder im Uebergenuße äußerer Güter verweichlichte Erziehung die Verstandesanlage zur gesunden Entwicklung nicht hat kommen lassen, wird man ähnliche Grundsätze befolgen dürfen damit aber um so mehr nachlassen müßen, je mehr es der Erziehung gelingt, das Versäumte nachzuholen.

Verkümmert wird die volle Gesundheit der Verstandesanlage nicht bloß durch einseitige Pflege der Phantasie und des Gefühls, sondern auch durch einseitige Richtung des Verstandes selbst von der empirischen auf die speculative Seite seiner Thätigkeit hin. Durch die erstere Einseitigkeit, infolge deren Phantasie und Gefühl ihr eigenes Reich sich schaffen und der Geist Sinn und Interesse für die Wirklichkeit und ihre Aufgaben verliert, entsteht jene weltschmerzliche Sentimentalität, welche das Auge für die gesunde Beobachtung der nächsten Umgebung trübt und die frische Kraft für die Erfüllung der nächstliegenden Pflichten lähmt und gegen deren eitle und unfruchtbare Lamentationen Göthe in dem Gedichte „Rechenschaft“ einen so schönen und kräftigen Protest im Namen des gesunden Menschenverstandes erhoben hat:

Ich verfluchte das Gewäsche,
Nannte meinen alten Lauf:
Narre, wenn es brennt, so lösche;
Hats gebrannt, bau wieder auf.

Derselbe Dichter hat denn auch in dem „Kerl, der speculirt," das treffende Bild der anderen einseitigen Verstandesverkümmerung gezeichnet, welche von dem bösen Geiste speculirender Voreingenommenheit im Kreis herumgeführt und des Sinnes für die ringsherum sie umgebende schöne Weide frischer Wirklichkeit beraubt wird, und welcher er seinen Mephistopheles zurufen läßt:

Daran erkenn ich den gelehrten Herrn!
Was ihr nicht tastet, steht euch meilenfern;
Was ihr nicht faßt, das fehlt euch ganz und gar;
Was ihr nicht rechnet, glaubt ihr sei nicht wahr;
Was ihr nicht wägt, hat für euch kein Gewicht;
Was ihr nicht münzt, das glaubt ihr gelte nicht.

Es läßt sich nicht leugnen, daß in der Innerlichkeit des deutschen Geistes eine Versuchung liegt, den so eben charakterisirten Einseitigkeiten zu verfallen, eine Versuchung, welche bei dem mehr auf das äußerliche Praktische gerichteten Sinn anderer Völker in geringerem Maße vorhanden ist. Von der Französin Madame Staël hat Heine sehr treffend gesagt, sie habe große Mühe gehabt, nach der Vorschrift ihres Freundes A. W. v. Schlegel die gar zu kindlichen Schöpfungen Tieckscher Romantik zu bewundern; und bekanntlich wurde jener Mann, welcher auf einer deutschen Landungsbrücke den Nagel einklopfte, über den alle andern gestolpert waren, von einem Kenner der nationalen Eigenthümlichkeiten sofort als ein Engländer cognoscirt. So sind denn auch, im Gegensatze gegen speculative Erkenntnistheorien, vorzüglich Engländer und Franzosen als die Theoretiker des gesunden Menschenverstandes aufgetreten (**Reid**, Inquiry into the human mind on the principle of common sense. 3. Ausg. 1769, und Marquis d'Argens, La philosophie du bon sens. 1737). Uebrigens fehlt es auch bei unserem Volke nicht an Protesten gegen die gelehrte Verkehrtheit. Es sind deutsche Sprüchwörter, die uns belehren: „Die Gelehrten, die Verkehrten;" „Je gelehrter, je verkehrter;" „Es ist kein Gelehrter, er hat seinen Schiefer;" „Gelehrte Leute sind auch oft große Narren;" „Die Gelehrtesten sind nicht immer die Klügsten;" „Von den Gelehrten leidet Christus am meisten." Gerade in seinen Sprüchwörtern, deren es einen so großen Reichthum besitzt, spricht sich der gesunde Menschenverstand unseres Volkes am prägnantesten aus. Das Interesse daran offenbarte sich am kräftigsten in der Zeit, da der gesunde Sinn der deutschen Nation gegen den unnatürlichen Zwang reagirte, welchen die römische Kirche ihr auferlegt hatte. Damals traten neben der volksthümlichen Komik, Lehrfabel und Satire von Hans Sachs, Burkhart Waldis und Fischart, die Sprüchwörtersammlungen von Agricola (1528) und Sebastian Frank (1541) hervor, und mit besonderem Behagen ergieng sich der Volkswitz in der ihm so sehr zusagenden Form der Priamel; Luther selbst aber ist der vollkommenste Repräsentant, wie der Hoheit des Sinnes und der Tiefe des Gemüthes, so auch des gesunden Verstandes des deutschen Volkes. Auch der Sturm des dreißigjährigen Krieges weckte neben der energischen Vertretung, welche der gesunde Menschenverstand in den Schriften Moscheroschs und des trefflichen Balthasar Schupp fand, die Sinngedichte von Logau, und der Faden der deutschen Epigrammatik, in welcher im Gegensatz zu Phantasterei und Pedanterie der gesunde Verstand unseres Volkes zu Worte kommt, spinnt sich durch Wernicke und Kästner fort bis in Göthes köstliche „Zahme Xenien". Neben diesem können wir, als auf einen Beweis dafür, daß der gesunde Menschenverstand auch der Poesie nicht schadet, nicht bloß auf den Kritiker Lessing, sondern auch auf den Romantiker Uhland verweisen; sollten wir aber einen recht kerngesunden Vertreter des gesunden Menschenverstandes nennen, durch dessen Beispiel das Wesen dieser Geisteskraft am besten sich illustriren läßt, so wüßten wir keinen besseren als den trefflichen Justus Möser. Aber auch unter den speculativen Philosophen hat gerade derjenige, von welchem die neue speculative Philosophie datirt, Kant, das gute Recht des „sogenannten gesunden Verstandes" im Gebiete der Erfahrungsurtheile anerkannt, und Schiller, der als Dichter

die Einfalt des kindlichen Gemüthes gegenüber dem Verstand der Verständigen so schön zu preisen wußte, hat auch als Philosoph den Werth der „gemeinen Empfindung" bei Beurtheilung der Resultate von Philosophemen mit Entschiedenheit geltend gemacht.

Ganz anders lautet es freilich, wenn Schelling sagt: „Die Philosophie ist nur dadurch Philosophie, daß sie dem Verstande und damit noch mehr dem gesunden Menschenverstande, worunter man die locale und temporäre Beschränktheit eines Geschlechts der Menschen versteht, gerade entgegengesetzt ist; im Verhältnisse zu diesem ist an und für sich die Welt der Philosophie eine verkehrte Welt." Ein so starker Protest des speculativen Philosophen gegen den Verstand erklärt sich nur dadurch, daß der sogenannte gesunde Menschenverstand in Wahrheit ein wirklich gesunder Menschenverstand oft nicht ist, sondern ein Verstand, welcher durch krankhafte Ueberwucherung andere geistige Thätigkeiten unterdrückt und nun in seiner Einseitigkeit mit vollkommen unberechtigten Prätensionen jeder kräftigen Begeisterung des Gemüthes, jedem kühneren Fluge der Phantasie, jeder tieferen Forschung des speculativen Denkens entgegentritt. Man wird dem Verstande gerne das Recht lassen, dem erregten Gefühle mit männlicher Besonnenheit ermäßigend zur Seite zu treten, wie Pallas ihren zu wildem Ungestüm aufgeregten Liebling freundlich begütigend an den bräunlichen Locken zupft; aber wenn der nüchterne Verstand seine Gesundheit dadurch glaubt documentiren zu müßen, daß er jeder Begeisterung spottet, so beweist er vielmehr das Gegentheil und wird ein Feind alles höheren Lebens und jeder wahrhaft großen That. Der gesunde Menschenverstand mag immerhin gar manches im zweiten Theil von Göthes Faust bedenklich finden und es soll „dem alten Schartenmaier" unbenommen sein, seine lustigen Witze darüber zu machen; aber wenn er wirklich gesund ist, so wird er auch einer wahrhaft gesunden Poesie ihr Recht lassen und sie nicht, wie im Prolog zu Faust der Schauspieldirector den Dichter, in seine prosaische Haushaltung schlachten wollen. Nur wenn man zu Gunsten des gesunden Menschenverstandes mit Schiller „ohne alle weitere Prüfung" ein Philosophem für irrig erklären kann, sobald dasselbe, dem Resultat nach, die gemeine Empfindung gegen sich hat, um damit jeden zum Stillschweigen zu bringen, der auf Kosten des Menschenverstandes neue Systeme gründen will; so wird man doch auch nicht umhin können, mit derselben Auctorität ein Philosophem „für verdächtig zu halten, wenn es der Form und Methode nach die gemeine Empfindung auf seiner Seite hat," und den Schriftsteller nicht tadeln, „der eine philosophische Deduction nicht, wie manche Leser zu erwarten scheinen, wie eine Unterhaltung am Kaminfeuer vortragen kann." Dieser kalte, nüchterne, seichte Verstand verdient nicht den Namen des gesunden Menschenverstandes, sondern er ist der in seiner Einseitigkeit und Beschränktheit sich breit machende Verstand des ordinären Menschen, den, „obgleich nicht viel er ist," das Wort „Philister" ziert, und der die Trauben sauer schilt, weil sie ihm zu hoch hängen. Vor der Förderung dieses ordinären Menschenverstandes wolle Gott die Erziehung in Gnaden bewahren, denn er ist der Tod aller Begeisterung, aus welcher das wahrhaft Große und Gute im Gebiete des Denkens und Dichtens, wie des Wollens und Handelns, hervorgeht. Wir können aber diese allgemeineren Erörterungen nicht besser schließen, als mit folgenden Worten von Kant, in welchen dieser mit ebensoviel Entschiedenheit das Recht des geraden Menschenverstandes anerkannt, als seine unberechtigten Anmaßungen zurückgewiesen hat (Prolegomena. In Hartensteins Ausg. III, S. 169 f.): „In der That ists eine große Gabe des Himmels, einen geraden Menschenverstand zu besitzen, aber man muß ihn durch Thaten beweisen. Diese Thaten bestehen darin, daß dasjenige, was man denkt und sagt, auch überlegt und vernünftig ist. Dadurch aber bewährt man seinen geraden Menschenverstand nicht, daß, wenn man nichts kluges zu seiner Rechtfertigung vorzubringen weiß, man sich auf ihn, als ein Orakel beruft. Wenn Einsicht und Wissenschaft auf die Neige gehen, alsdann, und nicht eher sich auf den gemeinen Menschenverstand zu berufen, das ist eine von den subtilen Erfindungen neuerer Zeiten. Der schalste Schwätzer kann es bei diesem

Princip mit dem gründlichsten Kopfe aufnehmen und es mit ihm aushalten. So lange aber noch ein kleiner Rest von Einsicht da ist, wird man diese Nothhülfe nicht ergreifen. Diese Appellation ist auch, beim Lichte besehen, bloß eine Berufung auf das Urtheil der Menge. Der Philosoph erröthet aber über dies Zuklatschen, nur der populäre Witzling triumphirt darüber, und thut darauf trotzig. — Nur dann wird der gesunde Verstand ein solcher bleiben, wenn er sich bescheiden innerhalb der Grenzen der Erfahrung hält, weil er sonst ein speculativer Verstand wird, mit Grundsätzen, die für die Speculation keine Gültigkeit haben. Meißel und Schlägel können ganz wohl dazu dienen, ein Stück Zimmerholz zu bearbeiten, und sind alsdann sehr brauchbare Werkzeuge; aber zum Kupferstechen muß man die Radirnadel brauchen. So sind gemeiner Verstand sowohl, als speculativer brauchbar; beide aber in ihrer Art, keiner von ihnen statt des andern. Der sogenannte gesunde Verstand ist unentbehrlich, wo es auf Erfahrungsurtheile ankommt; der speculative Verstand aber, wo im allgemeinen aus bloßen Begriffen geurtheilt werden soll. In der Metaphysik hat der sogenannte gesunde Verstand ganz und gar kein Urtheil, vielmehr ist er in diesem Felde ein sehr ungesunder Verstand, oder verdient den Namen des gesunden Verstandes dann nur per antiphrasin, d. i. der Name bedeutet das Gegentheil."

Auf die Frage, wie durch die Erziehung die Entwicklung des gesunden Menschenverstandes bei dem Zögling zu fördern sei, liegt die Antwort zum großen Theile schon in dem bisher Gesagten. Zunächst handelt es sich darum, den Geist des Kindes, wo er unter dem Drucke ungünstiger äußerer Verhältnisse darniederliegt, zu befreien und zu frischer Thätigkeit zu erwecken, da, wo er unter dem Einflusse einer weichlichen Erziehung erschlafft ist, ihn zu selbstthätiger Arbeit anzuregen. Inwiefern hierzu der „Anschauungsunterricht" und die „Denkübungen" dienen können, ist in den bezüglichen Artikeln nachzulesen. Im allgemeinen ist das zu große Vertrauen, welches man eine zeitlang in diese Unterrichtsmittel setzte, allmählich der Ueberzeugung gewichen, daß in ihnen keineswegs das eigentliche Geheimnis tüchtiger Verstandesbildung liegt, in dessen Besitz der Lehrer in den übrigen Unterrichtsstunden von der Pflicht, seine Schüler selbst denken zu lehren, sich dispensiren dürfte. Und gerade da, wo es um die Entwicklung des gesunden Menschenverstandes sich handelt, ist diese Ueberzeugung an ihrer Stelle. Denn in ihm liegt ja wesentlich die Fähigkeit, über die verschiedenartigsten Dinge eine richtige Vorstellung sich zu bilden, die verschiedenartigsten Lagen und Verhältnisse richtig zu beurtheilen und für das jedesmalige richtige Verhalten die Regel zu erkennen. Darum darf man auch um des Werthes willen, welchen er für die Bildung der abstracten Verstandesthätigkeit hat, den Werth eines besonderen Unterrichtsgegenstandes, wie namentlich der Mathematik, für die Entwicklung des gesunden Menschenverstandes nicht überschätzen. Es hat zu allen Zeiten große Mathematiker gegeben, bei welchen ein Defect an dem letzteren nicht zu verkennen war: Unterrichtsgegenstände, welche mit der concreten Wirklichkeit in unmittelbarer Verbindung stehen, müßen hier ergänzend eintreten, so Geographie und Geschichte, und namentlich kann eine lebendige Behandlung des Unterrichtes in der Naturkunde von ganz besonderem Nutzen sein. „Hier hat man es mit der concreten Mannigfaltigkeit des wirklichen Lebens zu thun, die Unterscheidung des Charakters der einzelnen Arten von Geschöpfen schärft den Verstand, die Vereinigung derselben unter einen gemeinsamen Gattungsbegriff übt das Urtheil, die mannigfaltige Verbindung und Wechselwirkung von Kräften fordert zu Schlüssen auf und das Gelernte kann an der Umgebung des Zöglings sofort zu lebendiger, fruchtbarer Anwendung gebracht werden (Baur, Erziehungslehre §. 42)." Die Hauptsache aber bleibt, daß der Erzieher es versteht, jeden Unterrichtsgegenstand zu einem Mittel der Denkübung zu machen, daß er die verschiedenen Unterrichtsgegenstände stets aufeinander bezieht und das in der Schule Erlernte in lebendiger Beziehung zum Leben erhält. Spaziergänge und Fußreisen bieten treffliche Mittel dar, den Sinn für die Gegenstände und Verhältnisse der

Wirklichkeit aufzuschließen und Urtheil und Thätigkeit darauf hinzuwenden. Wo nun in dem Zöglinge ein regeres geistiges Leben überhaupt vorhanden ist, da tritt mit dem Herannahen der Jünglingsjahre leicht ein Ueberwiegen der Phantasie und des Gefühls über die ruhige Verstandesthätigkeit ein. Dem in diesem Alter sich kräftig regenden Streben nach Selbständigkeit im Urtheil und Handeln kommt die erforderliche Weltkenntnis noch nicht entgegen, und Phantasie und Gefühl bauen sich ihre eigene Welt. Der weise Erzieher wird dieser jugendlichen Erregtheit ihr Recht und ihren Werth gerne zuerkennen, aber sie darum nicht für etwas absolut berechtigtes halten, sondern darauf Bedacht nehmen, daß der Zögling einen offenen und klaren Blick für die Verhältnisse und Anforderungen der Wirklichkeit behalte, daß er Maß halten lerne und das erregte Gefühl nicht mit dem Verstande durchgehe. Insbesondere wird er sich wohl hüten, poetischen Ergüssen, wie sie auch bei solchen, welche keinen dichterischen Beruf haben, die Maizeit des Lebens häufig hervortreibt, einen zu großen Werth beizulegen und dadurch die Neigung dazu zu begünstigen, vielmehr wird er dieser ein Gegengewicht zu verschaffen suchen, indem er den Zögling anhält, in treufleißiger Arbeit einen tüchtigen Schatz von positiven Kenntnissen sich anzueignen, und diese sind auch das beste Mittel gegen die Neigung, mit leichter Mühe eine „Portion Absolutes" sich anzuschaffen, in deren Besitz der vermeintliche junge Philosoph über Gott und Welt mit bequemer Sicherheit abspricht und verachten zu dürfen glaubt, was zu erlernen er keine Lust und Energie hat. Gegen unklare und müßige Gefühlsschwelgerei giebt es kein besseres Mittel, als die ernste Wahrheit des Evangeliums, von deren Bekennern neben der feurigen Begeisterung auch die Nüchternheit gefordert wird und deren Jünger an ihren Früchten erkannt werden sollen, gegen die wildschwärmende Phantasie kein besseres, als die Einführung in die classische Kunst alter und neuer Zeit, die aber dadurch zu einer classischen geworden ist, daß in ihr mit dem Feuer der Begeisterung die klare männliche Besonnenheit des gesunden Menschenverstandes sich paart. Das weibliche Naturell begünstigt eine mehr harmonische Ausbildung der verschiedenen Kräfte des Geistes. Darum bleibt das weibliche Geschlecht von solchen Excentricitäten in höherem Grade bewahrt, und gerade bei ihm findet sich oft, wo sie dem Manne ausgeht, die klare, ruhige Sicherheit des gesunden Menschenverstandes, die Einfalt des kindlichen Gemüthes, welche richtiger sieht, als der Verstand der Verständigen. Um so unangenehmer berührt darum aber auch gerade bei ihm die müßige Sentimentalität, die phantastische Träumerei, die für das Nächstliegende blinde einseitige Verranntheit des Blaustrumpfs. Wie dagegen anzukämpfen ist, nicht sowohl mit den „träumerischen, einseitigen Dreifingerarbeiten," sondern mit den „vielseitigen Geschäften des Hauswesens," mit einem frischen, thätigen Umgange mit der Natur, das hat Jean Paul in der Levana (§. 94 ff.) vortrefflich auseinandergesetzt. — Aber indem man ihren wuchernden Auswüchsen steuert, soll man Phantasie und tieferes Gefühl nicht ausrotten zu Gunsten, nicht des gesunden, sondern eines im schlechten Sinne gemeinen Menschenverstandes. Auf eine solche Ausrottung hat, ohne es zu wollen, mancher enthusiastische Verehrer der „Denkübungen" hingearbeitet, indem er das Kind alles nur auf das für das äußere Leben Nützliche beziehen lehrte, es nichts wollte lernen lassen, als was es vollständig begriff, ihm Reflexionen zumuthete, die weit über seine Jahre hinaus waren, und die darum nicht einmal zur wirklichen Entwicklung auch nur der Verstandeskräfte führten, sondern zu einer Vorgesagtes nachplappernden altklugen Aberweisheit. Auch die Berufung der Engländer auf den common sense ist oft eine Appellation nicht an den gesunden, sondern an den ordinären Menschenverstand; und daß dies auch von des Marquis d'Argens Philosophie du bon sens gilt, das beweist schon die ausdrückliche Bestimmung seines Buches „à l'usage des cavaliers et du beau-sexe." Ein wirklich gesunder Menschenverstand ist eben nur bei einem gesund organisirten Geiste möglich, und zur Gesundheit eines Organismus gehört die harmonische Ausbildung aller seiner Gaben und Kräfte. **G. Baur.**

Methode. Erster Artikel. Wenn durch ein länger oder kürzer andauerndes, immer aber aus mehreren Acten bestehendes Handeln ein bestimmter Zweck erreicht, ein Werk zu Stande gebracht, eine sittliche oder intellectuelle Qualität erzielt werden soll; wenn jenes Handeln einer festen Ordnung, einer Regel folgt, deren man sich als einer dem Zweck des Handelns entsprechenden bewußt ist; wenn eben darum das Verfahren nach dieser Regel auf jedes sachliche oder persönliche Object angewendet, also immer wiederholt wird, so oft jener Zweck erreicht werden soll, und auch die Ungleichheiten des Verfahrens, die durch die Verschiedenheiten der ihm unterworfenen Objecte nothwendig werden, schließlich von der Regel selbst gefordert, in sie schon eingeschlossen sind: so ist solches Handeln ein methodisches, die Regel, der es folgt, die es in Wirklichkeit umsetzt, eine Methode. Sie ist wesentlich dasselbe, was man sonst auch ein rationelles Verfahren nennt, denn sie ist der Gegensatz 1) von einem überhaupt regellosen Vorgehen, das durch jeweilige Willkür bestimmt wird, — diesem gegenüber kommt der Methode das Merkmal der Gleichmäßigkeit, des Zusammenhanges, der Consequenz zu; — 2) sie steht entgegen einem zwar consequenten, insofern regulären Verfahren, dessen Regel aber nicht aus selbst eingesehenen, frei anerkannten Gründen befolgt wird, sondern weil es so herkömmlich oder befohlen ist; — diesem Schlendrian gegenüber ist die Methode das rationelle; — sie unterscheidet sich endlich 3) von dem zwar consequenten und möglicherweise auch auf Gründe sich berufenden Verfahren, das doch nur dem Einzelnen als angemessen vorkommt, während seinen Gründen oder (was sie in diesem Falle allein sind) seinen Meinungen schlechthin keine Allgemeingültigkeit, keine objective Vernünftigkeit zukommt, — d. h. die Methode ist etwas anderes als die Manier. Jene kann sich vermöge ihrer Objectivität jeder Vernünftige aneignen; diese ist Geschmackssache; ja, wenn sie ihrem Urheber noch leidlich anstehen mag, so wird sie, sobald ein zweiter sie copirt, geradezu abgeschmackt.

Diesem Begriffe nach kann von Methode bei allen menschlichen Thätigkeiten, die einen nicht bloß singulären, sondern allgemeineren Zweck haben und daher als Gattungen menschlichen Thuns im gemeinsamen Leben vorkommen, die Rede sein; oder vielmehr, je höher diese Thätigkeiten sich ausbilden, je mehr der cultivirte Mensch auf sein eigenes Thun aufmerksam wird, je mehr er sich Rechenschaft geben lernt über dasselbe und Zwecke und Mittel denkend vergleicht, um so mehr werden nach und nach alle seine Thätigkeiten methodisch werden. So ist das rationelle Verfahren des Landwirths, des Forstmanns, des Fabrikanten, es ist die Taktik des Feldherrn, das Heilverfahren des Mediciners, es ist die Politik, wenn sie anders wirklich politisch ist, — eine Methode. Selbst der Künstler, — obgleich hier die rationelle Abwägung von Zwecken und Mitteln der unmittelbaren geistigen Intuition und schöpferischen Production weit untergeordnet ist, und in der Kunstproduction das, was man Methode heißen könnte, vielmehr zur Manier, das Vorherrschen derselben zur Manierirtheit, also zu einem ästhetischen Fehler wird, — arbeitet dennoch, sobald er denkender Künstler ist, nicht ohne Methode; die Art z. B. wie ein Componist die Blasinstrumente ins Verhältnis setzt zu den Saiteninstrumenten, das Instrumentale überhaupt zum Vocalen, ist nichts anderes als Methode; der Stil des Baumeisters, des Malers, die Art, wie ein dramatischer Dichter den Knoten schürzt und löst — das ist, trotz aller dichterischen Freiheit und Neuheit seine Methode. Selbst das sittliche Handeln, in soweit es als Mittel zu einem Zwecke — zur sittlichen Vollendung, welche eins ist mit der Seligkeit — betrachtet wird, ist Methode; wird es doch als ein Weg zum Ziele, als ein Wandeln bezeichnet, und da dieser Weg durch eine Regel vorgezeichnet ist, so ist diese ὁδός in Wahrheit eine μέθοδος: ein Nachgehen.

In ein engeres Gebiet aber treten wir ein, wenn wir eine eigene Lehre von der Methode aufstellen. Und zwar ist dies zuvörderst das Gebiet der Logik. Diese begnügt sich nicht damit, die Gesetze des allgemein menschlichen Denkens in einer Lehre von den Begriffen, Urtheilen und Schlüssen aufzustellen, sondern als Propädeutik des

wissenschaftlichen Denkens zeigt sie auch, wie nun Begriffe, Urtheile und Schlüsse zu verbinden, wie aus diesen Bausteinen ein Ganzes, ein System herzustellen sei; das nennt sie Methodenlehre; wofür freilich auch andere Titel vorgeschlagen und angewendet sind, z. B. von Bachmann (Logik, 1828 S. 27. 267) Systematik oder Architektonik, aber ohne damit den Inhalt selber abzuändern. In dieser Methodenlehre der Logik wird abgehandelt die Lehre von den Definitionen, von den Eintheilungen, von den Beweisen; Kant hat sich in seiner Logik (1800) sogar mit den beiden ersten von diesen drei Gegenständen begnügt, und nur noch eine übersichtliche Erklärung der gangbaren Methoden hinzugefügt; andere haben den Kreis mehr oder weniger erweitert (Sigwart, Bachmann, Drobisch, Troxler, Beneke). So vielfach sich aber diese logische Methodenlehre mit demjenigen berührt, was der Pädagog in seiner Methodik zu lehren oder zu lernen hat, so besteht doch zwischen beiden ein wesentlicher Unterschied; das Uebersehen dieses Unterschieds, das Uebertragen von Begriffen aus der Methodenlehre der Logik in die Methodenlehre der Pädagogik hat viel Verwirrung angerichtet. Jene setzt sich zum Zweck, das Denken in einen derartigen geordneten Zusammenhang zu bringen, daß daraus Wissenschaft wird. („Wie die Elementarlehre in der Logik die Elemente und Bedingungen der Vollkommenheit einer Erkenntnis zu ihrem Inhalte hat: so hat dagegen die allgemeine Methodenlehre, als der andere Theil der Logik, von der Form einer Wissenschaft überhaupt, oder von der Art und Weise zu handeln, das Mannigfaltige der Erkenntnis zu einer Wissenschaft zu verknüpfen." Kant, Log. § 96). Dieser Zweck läßt aber selbst wieder eine doppelte Fassung zu. Ich kann die Methode beschreiben, die das Denken zu befolgen hat, um zum Wissen, zur Aneignung der Wahrheit überhaupt, also namentlich auch auf Gebiete zu gelangen, die noch verschlossen sind. In diesem Sinne hat Bachmann (a. a. O. S. 294 ff.) eine Lehre von den Versuchen (vom Experimentiren), eine Lehre von dem Zeugnis (welche Qualität der Zeuge oder das Zeugnis über irgend eine Begebenheit, ein Phänomen 2c. haben müße, um für wissenschaftliche Resultate verwendet zu werden), eine Lehre von der Induction und Analogie, von den Instanzen in die Methodenlehre aufgenommen, und geht dann erst unter dem Titel: verschiedene Formen der Methode (S. 357) zur Erörterung der synthetischen und analytischen weiter. Derselbe Gesichtspunct ist bei Drobisch der leitende, indem er (Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen, Leipz. 1851 S. 125) den methodologischen Theil als Lehre „von den methodischen Formen des Denkens" bezeichnet, die er dann wieder in einen Abschnitt „von den systematischen Formen des Denkens" und in einen zweiten „von den heuristischen Formen des Denkens" theilt; im ersteren kommt die Lehre von den Erklärungen, Eintheilungen und Beweisen, im zweiten die Lehre von der analytischen Methode, von der Lösung hypothetischer, absoluter, antithetischer Probleme, Analogie, Wahrscheinlichkeit 2c. zur Sprache. Von dieser Auffassung ist nun aber diejenige wohl zu unterscheiden, wornach die Methodenlehre nicht den Weg zeigen soll, auf welchem das Denken selber erst zum Wissen gelangt, sondern denjenigen, auf welchem es sein schon erlangtes Wissen darstellt, auf welchem also das Wissen sich erst zur Wissenschaft gestaltet. Die beiden Wege werden zwar vielfach in einander laufen, ja man kann sagen, die Darstellung einer Wissenschaft wird um so gelungener sein, je mehr sie einfach denselben Weg verfolgt, auf welchem das Denken zu jenem Wissen gelangt ist; derjenige, welchem solche Darstellung zur Anschauung kommt, durchläuft dann in sich selbst den gleichen Denkproceß, aus dem ursprünglich das Ganze erwachsen ist. Das wäre in der That ein richtiges, ein genetisches Verfahren. Gleichwohl dürfen wir die beiden Wege nicht für einen und denselben nehmen. Erstens kommt bei der Darstellung einer Wissenschaft — (auch wenn von pädagogischen Rücksichten dabei völlig Umgang genommen wird, wie denn der Gelehrte, der ein Werk für Gelehrte schreibt, hierin nicht als Lehrer den Schülern gegenüber steht, also wohl sich mittheilen will und sich darum der Verständlichkeit für seine Leser befleißigen, aber nicht wie der Lehrer nach einem bestimmten

Maße von Fassungskraft sich richten muß) — es kommt, sagen wir, bei jener Darstellung ein künstlerisches Moment mit in Betracht; das Ganze, welches wir ein System nennen, will und soll sich architektonisch präsentiren und so nicht nur durch seinen logischen Zusammenhang, sondern auch durch die Symmetrie des Einzelnen und die Harmonie des Ganzen, d. h. durch Schönheit wirken — ganz mit Recht, da vermöge seiner Einheit der Geist das Wahre ebenso zugleich als das Schöne, wie umgekehrt das Schöne zugleich als das Wahre erkennen und genießen will. Fordert man ja doch selbst von einem einzelnen mathematischen Beweise, wenn er vollkommen befriedigen soll, nicht bloß Evidenz, sondern auch Eleganz, also nicht bloß Befriedigung des logischen, sondern zugleich eines ästhetischen Bedürfnisses. Zweitens aber ist der ordentliche Weg, auf dem ich mit den von der Methodenlehre aufgeführten Mitteln meinen Leser oder Zuhörer zu einem wissenschaftlichen Resultat leite, keineswegs immer derselbe Weg, auf dem ich ursprünglich zu diesem Resultat gelangt bin. Ich kann erst viele Irr- und Umwege gemacht haben, die ich begreiflich dem Leser und Zuhörer erspare, weil ich nun, am Ziele stehend, auch den geraden Weg dazu entdeckt habe; ich kann aber ebenso auch eine Wahrheit durch geistige Intuition, durch Divination, durch Inspiration oder wie man das nennen will, plötzlich finden, sie steht mir mit siegender Macht, mit einer dem Augenschein gleichkommenden Klarheit vor der Seele; erst hinterher kann und muß ich diejenigen Vermittlungen suchen und in Anwendung bringen, die die Methodenlehre aufführt, weil ich nur auf diesem Wege auch andern das mir unmittelbar Gewiße zur Evidenz bringen, ja mich selbst auch wissenschaftlich darüber beruhigen kann. Hiernach hat die Methodenlehre der Logik, auch wenn sie den Denkproceß rein für sich beschreiben will, doch immer schon vorzugsweise die wissenschaftlich-architektonische Darstellung desselben im Auge, durch welche das durch jenen Proceß zu erzielende Wissen sammt seiner objectiven Begründung zu einem Gemeingut zu werden fähig wird.

Hierin liegt nun allerdings schon eine Tendenz, die demjenigen Zwecke verwandt ist, den die Pädagogik im Auge hat, wenn auch sie eine Methodenlehre aufstellt. Zwar geht die letztere in dem Fall wieder auf jenes allgemeinere Gebiet zurück, auf welchem uns oben die Methode als etwas auf alle möglichen Thätigkeiten des Menschen anwendbares begegnete, wenn sie von Methode der Erziehung überhaupt spricht. Es kann dagegen im allgemeinen nichts erinnert werden, denn jede erziehende Thätigkeit, die ein bestimmtes, bewußtes Ziel verfolgt, die dazu nach vernünftiger Ueberlegung die Mittel auswählt und diese consequent in Anwendung bringt, ist eine methodische. Wenn der Erzieher z. B. der Lüge oder dem Eigensinn eines Kindes gegenüber ein bestimmtes Verfahren beobachtet, um beides zu besiegen; oder wenn der Philanthropismus alle Tugenden dadurch einprägen will, daß er über die schlimmen Folgen der Laster dem Zögling vorpredigt; oder wenn Pestalozzi glaubt, durchs Vorsprechen sittlicher Maximen diese dem Zögling so einzuprägen, daß er unwillkürlich zuletzt darnach handle: so sind das offenbar erzieherische Methoden. Aber es ist sicherlich nicht ohne Grund, daß der Sprachgebrauch dieses Wort vorzugsweise für das didaktische, nicht aber so auch für das erzieherische Verfahren im engern, ethischen Sinn fixirt hat. Denn erstlich ruht dieses auf Grundsätzen, die feststehen und in jedem entsprechenden Falle zur Anwendung kommen. Es ist nicht sowohl eine μέθοδος, ein Fortschreiten, als vielmehr ein Feststehen, dem sich der Wille des Zöglings, so oft er dagegen reagiren will, unterwerfen muß; und es ist nicht sowohl eine nach einer Regel geschehende Bearbeitung eines Objects, nämlich des Zöglings, als vielmehr die geheimnisvolle, in keine Regel faßbare Kraftwirkung der Liebe, die den freien Willen des Zöglings zu freier Selbstbestimmung ihrem Zuge gemäß bewegt. Wenn man von Pestalozzi im Blick auf die erste Periode seines Wirkens gesagt hat: „die Fülle der Liebe, dieses göttlichen Lebens in ihm, war der Zug, mit dem er erzog, ihre Macht die Bildnerin, die jedes Kind auf die ihm eignende Weise faßte und bildete; er selbst mit seinem

Vatersinn und seiner Muttertreue war die Methode" (Blochmann, Pestalozzi S. 138): so ist dies zwar völlig richtig, aber das Wort Methode hat doch in diesem Zusammenhang einen uneigentlichen Sinn. Zweitens ist die Erziehung ein Vorgang, der sich unmittelbar und persönlich zwischen zwei Subjecten, Erzieher und Zögling, vollzieht, ohne daß, wie beim Unterricht ein dritter sachlicher Factor, nämlich der Wissensstoff, der für die ordnende, gestaltende Einwirkung der Methode das eigentliche Object bildet, zwischen beide in die Mitte träte. Beide Subjecte sind Personen, sind vernünftige mit Willensfreiheit begabte, individuell bestimmte Wesen, daher ihr Verkehr auch den Charakter der Freiheit — unbeschadet jener Festigkeit der Zucht — an sich tragen muß. Dieser Punct ist es, der die Anwendung einer Methode im eigentlichen Sinn des Wortes nicht zuläßt. Gerade die pestalozzische Methode ist darin lehrreich. Mit ihr wollte er — seinem bekannten Ausspruche gemäß — die ganze Erziehung mechanisiren, d. h. ihr dieselbe Gleichmäßigkeit und Unfehlbarkeit geben, mit der eine Maschine ihren Stoff verarbeitet und ihr Fabrikat liefert. Aber das eben war der schwere Irrthum, den Pestalozzis Begeisterung nur übersehen, nicht heben konnte. Wird in irgend einem Gebiete geistigen Verkehrs eine Methode mit der vollen Consequenz, die dieser Begriff fordert, angewandt, so entsteht daraus — nicht sowohl ein methodisches, als vielmehr ein methodistisches Verfahren. Denn der Methodismus, der Alte und Junge (man erinnere sich an die Vorgänge im Elberfelder Waisenhause im Herbst 1860) nach einer Methode bekehren will, läßt ebenfalls der Freiheit des Subjects und der sich daraus ergebenden unendlichen Mannigfaltigkeit geistiger Selbstbewegung und Entwicklung nicht den gebührenden Spielraum. Der Arzt kann einen Kranken methodisch behandeln, denn er hat es mit dem Leibe zu thun; wenn aber der Seelsorger sein Amt an den Seelen nach einer Methode regulirt, d. h. sein Verfahren nicht in jedem einzelnen Falle, z. B. bei jedem Krankenbesuche, einzig nach dem jetzt eben vorliegenden Zustand und Bedürfnis des Kranken, sondern nach einem vorher entworfenen Plane einrichtet, den er durchführen will, so ist er auf dem Wege, in Methodismus zu verfallen.

Anders dagegen verhält es sich mit dem Unterricht. Wenn, wie oben gezeigt wurde, die Darstellung einer Wissenschaft für den des Stoffes schon mehr oder weniger Kundigen eine methodische sein muß, so ist dies nicht minder, ob auch theilweise aus andern Gründen, dann der Fall, wenn irgend ein Wissen oder Können dem noch Unkundigen mitgetheilt werden soll. Da handelt es sich 1) um den rein praktischen Zweck, in einer vielleicht durch äußere Verhältnisse gegebenen, jedenfalls einer möglichst kurzen Zeit — denn das Leben ist kurz und die Jugendzeit noch kürzer — dem Zögling das von ihm zu Erlernende anzueignen; also darf der Lehrer es nicht aufs Gerathewohl ankommen lassen, wie und wann er damit zu Stande kommen wird, sondern er muß den kürzesten, geradesten Weg, d. h. eine Methode, suchen. 2) Die wahre Bildung giebt sich aber mit diesem rein praktischen Gesichtspuncte weit nicht zufrieden; sie weiß zwar den Werth der Zeit sehr wohl zu schätzen und läßt daher ein rasches Vordringen mit dem Schüler sich stets angelegen sein: aber es genügt ihr nicht, denselben etwa, wie die Charlatanerie zu verheißen pflegt, in zwölf Stunden fertig französisch oder englisch sprechen zu lehren, sondern sie will mit allem Wissen und Können den Menschen selbst geistig heben; er soll nicht bloß etwas wissen und etwas können, sondern etwas sein. Deshalb muß sie den Gegenstand, der hiezu als Mittel dient, d. h. das betreffende Unterrichtsmaterial, so anwenden, daß es als Mittel zu jenem Zwecke dient; daß der Schüler nicht bloß zu einer bestimmten Zeit jenen Stoff sich angeeignet hat, sondern daß dieser innerlich in ihm wirkt, daß an demselben der Geist selber sich bildet, sich stärkt, sich höher und reicher entwickelt. Das wird nicht erreicht, wenn Geist und Stoff einfach zusammengebracht, dieser jenem ohne weiteres eingeknetet wird, sondern es muß der Stoff erst bearbeitet, erst in solche Form gebracht werden, daß jene Wirkung möglich ist. Dieses alles zusammen macht für allen und jeden Unterricht eine

Methode nöthig; der Lehrer muß, ehe er das Unterrichtsgeschäft beginnt, darüber im Klaren sein 1) auf welche Weise er den Unterrichtszweck am einfachsten, directesten, also auch raschesten erreichen könne; 2) wie er den Stoff zu behandeln habe, damit er jenem allgemeinen, höheren Bildungszweck, zu dem sich der Unterrichtszweck selbst nur wie ein Mittel verhält, wirklich diene. Um nun diese Weise des Unterrichts, d. h. die Methode, finden und bestimmen zu können, muß der Lehrer die beiden Factoren, d. h. den Zögling und den Lehrstoff, die einander annehmen sollen, vergleichen; muß prüfen, von welchen Seiten der letztere dem ersteren zugänglich ist, und zwar so, daß den Lehrstoff als ein Ganzes, nicht bloß einzelne Notizen davon, zu bewältigen dem Schüler möglich sein muß. Hiernach hängt die Festsetzung jeder Methode zuvörderst von der Fähigkeit des Schülers und von der Natur des Gegenstandes ab, die beide einander entsprechen müßen; verschiedene Zöglinge erfordern verschiedene Methoden (die Geschichte z. B. wird in einer Volksschule anders als in einem Gymnasium, und im akademischen Hörsaal wieder anders als in jenen beiden gelehrt); und verschiedene Stoffe machen ebenfalls verschiedene Behandlung nothwendig; Botanik z. B. kann man nicht lehren wie Clavierspielen, und Philosophie nicht wie Rechnen. Wenn (namentlich seit Pestalozzi) nur Eine Methode als die absolute proclamirt worden ist, so ist der Streit darüber ein müßiger; denn gewiße Grundsätze lassen sich für alles Unterrichten, eben weil es Unterrichten ist, aufstellen, wie es für alles Schriftstellern, für alles Kriegführen u. s. w. gewisse gemeinsame Nothwendigkeiten giebt, die eigentlich jeder Vernünftige von selbst befolgt; aber ob mit diesen allgemeinen Sätzen (z. B. dem Ausgehen von Anschauungen, der Lückenlosigkeit des Fortschritts vom Bekannten zum Unbekannten) für die Kunst methodischen Lehrens viel gewonnen ist, ob dieselben nicht wenigstens bloß auf einen kleinen Kreis von Lehrfächern (wie die pestalozzische auf die Elementarfächer) sich beschränken, ist eine andere Frage. — Zu jenen zwei Factoren, von denen die Methode abhängt, gesellt sich aber ein dritter, den eben die pestalozzische Schule, d. h. ihre Theorie, gänzlich außer Acht gelassen hat. Das ist der Lehrer, der ganze Mann, der denn doch beim Unterrichten eine Hauptperson ist. Wie das trefflichste Musikstück doch nur, wenn ein Meister es spielt, seine Wirkung ausübt, wie er in ähnlicher Weise, wie der Componist, seine eigene Seele in die todten Notenreihen legen muß, damit etwas lebendiges daraus werde: so mag eine Methode noch so sinnreich erdacht sein, der Mann erst, der sie handhabt, muß Leben in sie bringen; und wenn er nicht eigenes Leben hinzubringt, wenn er nur gehorsam vollzieht, was sein Lehrbuch oder seine Methodik ihn thun heißt, so wird nichts sonderliches dabei herauskommen. Deswegen hatten in alter Zeit — und haben eigentlich auch heute noch — die rechten Lehrer ihre eigene, ihrem Innersten entsproßte Methode; und wenn ein Schüler, der selbst Lehrer wird, die Methode seines Lehrmeisters sich aneignet, so wird das doch nur dann eine Wirkung haben, wenn er diesem nicht bloß abgesehen hat, „wie er sich räuspert und wie er spuckt," sondern wenn auch „sein Genie, ich meine sein Geist" sich auf ihn irgendwie vererbt hat, eben damit aber auch ihm ein Maß von Originalität inwohnt.

Näher aber sind es nun folgende verschiedene Seiten des Unterrichts, die durch die Methode geregelt werden, für die sie das Gesetz aufzustellen hat. Erstens kann alles Aneignen einer Wissenschaft oder Kunst nur successiv bewerkstelligt werden. Ein Ganzes, das mir auf einmal als solches vorgeführt wird, kann ich nicht auch als Ganzes augenblicklich mir aneignen; die Masse der zu einer Wissenschaft oder Kunst vereinigten Materialien ist viel zu groß, als daß auch der reife, geübte Geist, geschweige der Schüler, sie mit einemmal auch nur überschauen könnte. Also muß das Ganze in Theile aufgelöst, ja auf seine Elemente zurückgeführt werden, damit dem Geiste des Schülers, entsprechend seiner Fähigkeit, eins ums andere zur Nahrung und Assimilirung dargeboten werde. Allein diese Elemente sind nicht gleichartig, wie die Körner, aus denen ein Getreidehaufen besteht, so daß es einerlei wäre, wo wir an-

fiengen, und das Fortschreiten nur ein quantitatives wäre — nur immer Weiteres assimilirt und etwa auch jede folgende Dosis etwas größer wäre als die vorangehende. Jeder Wissensgegenstand hat in sich selbst schon eine Ordnung; er hat Elemente, hat Einfacheres und Zusammengesetztes, Ursprüngliches und Abgeleitetes, Concretes und Abstractes, Anschaubares und rein Begriffliches. Jedes Lehrfach hat Anfangsgründe, die schlechterdings als Erstes gelernt sein müßen, bevor man ein Zweites lernen kann; und es hat Zusammenhänge zwischen Grund und Folgerung, die man nicht zerreißen oder umkehren kann, ohne die Erkenntnis selbst unmöglich zu machen. Also muß die Methode, während sie einerseits die Fassungskraft des Schülers sowohl auf dem ersten Puncte als auch in ihrem Wachsen genau im Auge behält, zugleich den Gegenstand seiner eignen Natur nach, der Architektonik nach, die er in sich selber trägt, anordnen. Aus beiden zusammen entsteht derjenige Theil der Methode, den man als Lehrgang zu bezeichnen pflegt, d. h. die dem Unterrichtsgeschäft vorangehende Anordnung des Stoffes, die Bestimmung, in welcher Reihenfolge die einzelnen Bestandtheile desselben mit dem Schüler tractirt werden sollen. Dieser Theil der Methode ist verhältnismäßig am wenigsten durch die selbständige Auffassung des Lehrers bedingt; den Lehrgang kann, so lange die betreffende Wissenschaft im allgemeinen nicht einen Umschwung erleidet, möglicherweise Einer für alle machen, vorausgesetzt, daß ebenso sachliche wie pädagogische Meisterschaft ihm zuzuerkennen ist. Es ist sogar, um die verschiedenen Lehranstalten eines Landes mit ihren Leistungen einigermaßen in gleichem Schritte zu halten, sehr zweckmäßig, daß, indem ein bewährtes Lehrbuch eingeführt, d. h. von Amtswegen vorgeschrieben wird, der Lehrgang damit gemeinsam sich feststellt. Solch eine Methodik ist jede eingeführte Grammatik, jeder Katechismus, jedes Lesebuch; die alten Schulordnungen, wenn sie derartiges gesetzlich feststellten, gaben sich da und dort selbst den Namen „Schulmethodus" (s. z. B. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, V, S. 13 vgl. S. 31). Aber schon die Vertheilung der im Lehrbuch gegebenen Pensen auf eine bestimmte Zeit, namentlich die Repartition der verschiedenen, neben einander bestehenden Fächer auf die Stunden der Woche, kann nicht mehr durch eine allgemeine Vorschrift für ein ganzes Land bestimmt werden, ohne Nachtheil für die freie Bewegung der einzelnen Lehrer, die sich mit ihren Schulen so vielfach an locale Verhältnisse gewiesen sehen. (S. hierüber den Art. Lectionsplan, Bd. IV, S. 180 f.)

Läßt sich aber obiges erste Stück der Methode schwarz auf weiß fixiren, so ist das desto weniger thunlich mit dem zweiten: der wirklichen, unmittelbar lehrenden Mittheilung der den Unterrichtsstoff bildenden Wahrheit an den Zögling. Wie der Disposition eines Buchs, einer Abhandlung, einer Predigt gegenüber die Ausführung wieder eine eigene Kunst und Aufgabe ist, so auch im Unterricht die persönlich geschehende Vorführung und Darreichung des durch die vorausgegangene Anordnung nur erst unter ein Schema gestellten Einzelnen und Einzelsten. Der Lehrplan ist nur erst das Register; das wirkliche Lehren macht die dort in Reih und Glied gestellten Namen und Begriffe erst lebendig, legt ihren Inhalt auseinander, bringt das Trockene in Fluß und es wirkt so durch das Medium des Stoffes Geist auf Geist. So frei nun aber diese Einwirkung sein muß, — denn im Unterricht giebt der Lehrer sich selbst, es ist freier, menschlicher Verkehr zwischen ihm und dem Schüler — so steht sie doch unter dem Gesetze des speciell vorliegenden Unterrichts-, wie des gesammten Bildungszweckes; dieser Verkehr darf nichts enthalten, was diesen Zwecken fremd ist, er darf aber auch nichts übergehen, was denselben dient. Darnach läßt sich nun immerhin das Stoffliche für den Unterricht leicht bestimmen; aber die Art, es dem Zögling beizubringen, sein Verständnis wie sein Interesse dafür zu gewinnen, und schließlich das Aufgenommene ihm einzuprägen und unverlierbar zu eigen zu machen, kann eine so mannigfaltige sein, sie kann sich individuell nach dem Vermögen und der ganzen geistigen Constitution eines Zöglings richten müßen, sie kann aber auch aus der ganzen Denk- und Aus-

drucksweise des Lehrers entspringen, daß wie jeder tüchtige Schriftsteller seinen eigenen Stil hat, so auch der Stil des Lehrens, d. h. die Methode wesentlich individuell ist. Ist es aber deshalb unmöglich, eine Schablone zu fertigen, nach der jeder Lehrer sich richten müßte: so liegt doch darin, daß der Zweck überall derselbe, der Stoff wesentlich derselbe, und der menschliche Geist in allen Lehrern wie andererseits in allen Schülern sich selbst wesentlich gleichartig ist, die Möglichkeit, gewiße Hauptformen gleichsam a priori zu bestimmen, von denen jene individuellen Unterrichtsweisen immer nur Modificationen und Combinationen sein werden, über die aber eben darum auch mit der allgemeinen, wissenschaftlichen Würdigung jener Hauptformen zugleich das allgemeine Urtheil gefällt ist. Nach dem bisher Entwickelten wird sich also die Methode zuvörderst beziehen 1) auf die den Unterricht vorbereitende Anordnung des Lehrstoffes, d. h. a) auf den Ausgangspunct, an welchem der Unterricht im Ganzen und in den einzelnen Haupttheilen beginnen muß (also gleichsam auf die Frage, an welchem Punct sich beide, Lehrer und Schüler, zur gemeinsamen Fahrt einschiffen sollen); und b) auf die Richtung, die von diesem Punct aus der Weg nehmen muß, um zu dem bestimmten Ziele zu gelangen (gleichsam auf den Curs, den das Schiff nehmen soll); 2) auf die wirkliche Lehrthätigkeit, die wiederum a) dem Schüler das noch Unbekannte bekannt zu machen, b) das so bekannt Gemachte ihm zu fixiren, zu einem bleibenden Bestandtheil seines Bewußtseins zu machen hat. Wenn alles dies auf eine dem Bildungszweck entsprechende Weise geordnet wird, so nennen wir diese Ordnung, dieses Gesetz die Methode. Sehen wir nun näher zu.

1, a. Der Punct, von welchem jeder Unterricht auszugehen hat, bestimmt sich naturgemäß zunächst durch den Lehrgegenstand selbst. Theilt sich dieser, sobald ich ihn analysire, in eine Reihe von Erkenntnissen oder Fertigkeiten, von denen immer eine die andere zur nothwendigen Voraussetzung hat, so muß mich diese Analysis — die ich aber nicht mit dem Schüler, sondern für mich als Lehrer im voraus vornehme, um einen Anfang zu finden, um überhaupt das, was als Wissenschaft oder Kunst ein Ganzes ist, so in seine Elemente zu zerlegen, daß sie zu etwas successiv erscheinendem, allmählich anzueignendem wird — auf einen ersten Punct führen, der die Voraussetzung für alles weitere ist, d. h. nicht das Realprincip des Ganzen, sondern eine erste Erkenntnis, ohne welche der Schüler die zweite, also auch die dritte u. s. f. sich nicht aneignen könnte. Wenn man diesen ersten Punct häufig bezeichnet als ein Leichtestes, was dem Schwereren, oder als ein Nächstes und Bekanntestes, was dem Entfernteren und Unbekannten je vorangehen müße: so trifft dies nur theilweise zu; es kann möglicherweise jener erste elementare Punct relativ schwerer sein, als vieles Nachherige, aber, weil dieses scheinbar Leichtere doch nur dann recht gelernt, wahrhaft begriffen wird, wenn jenes vorausgeht, so entscheidet nicht die geringere Schwierigkeit, sondern das objective Verhältnis der Dinge zu einander. (Die Noten zu lernen ist sicherlich mühevoller, als eine Melodie nachsingen oder mitsingen; gleichwohl muß jenes vorausgehen, wenn dieses zu einem wirklichen Können werden soll.) In verschiedenen Wissenschaften steht dieses Verhältnis des Elementaren zum Complicirten objectiv so fest, daß über den Ausgangspunct kein Zweifel sein kann. Wenn dies z. B. in Betreff der fremden Sprachen in sofern doch streitig gemacht ist, als die Analytiker nicht mit dem Laut, dem Buchstaben, dem Wort anfangen, sondern dem Zögling gleich einen ganzen Satz oder ein ganzes Capitel an den Kopf werfen: so ist das eben die Frage, ob solches Verfahren noch methodisch heißen kann — und überdies waltet dabei (wie bei Hamilton) die Illusion ob, als fienge der Schüler mit solch einem Satze an wirklich zu lernen, während sein Lernen in Wahrheit erst beginnt, wenn er durch Abstraction erst selber bis zu jenen Elementen, wenigstens bis zur bewußten Unterscheidung von einigen Wörtern und Wortformen gelangt ist;*) der Unterschied ist nur noch der, daß

*) Nach der Ansicht des Unterz. wäre der hier vorausgesetzte Begriff von Lernen doch erst festzustellen, da der Hamiltonianer dagegen sagen kann: „1) Ein verständiger (nicht ein sprach-

diejenige Analyse, die vernünftigerweise nur der Lehrer als präparatorische Arbeit mit seinem Gegenstande vorzunehmen hätte, um dann mit dem Schüler erst bei den auf diesem Wege gefundenen Elementen zu beginnen, hier dem Schüler selbst mitzumachen zugemuthet wird. Ist das an sich schon ein weder natur- noch sachgemäßes Verfahren, so ist es auch eine Täuschung, wenn man dies als analytische Methode für eins hält mit demjenigen analytischen Verfahren, wie es die Logik beschreibt, das lediglich von dem Forscher angewendet wird, um neue wissenschaftliche Entdeckungen zu machen (z. B. mit Hülfe von Hypothesen); der Schüler untersucht nicht und analysirt nicht, sondern für ihn ist auch dies die pure Synthese. Deshalb ist auch, beiläufig gesagt, das Meiste von dem, was sich in den Lehrbüchern der Logik über analytische und synthetische Methode findet, für die Unterrichtslehre unbrauchbar. Die kantische Erklärung, daß der Analytiker a principiatis ad principia, der Synthetiker a principiis ad principiata gehe, findet pädagogisch nur an den speciellen Puncten ihre Anwendung, wo es sich darum handelt, ob zuerst eine Regel eingeprägt und dann erst ihre Anwendung an Beispielen gezeigt werden soll, oder umgekehrt z. B. einige durch eine Regel bestimmte Sätze vorgeführt, und von ihnen die Regel nicht bloß abstrahirt, sondern auch in ihrer lebendigen Wahrheit, in ihrem logischen Grunde erkannt werden soll. Aber das sind specielle Lehrprobleme, die für den Didaktiker nicht unter den Gegensatz eines Princips und des durch dasselbe Bestimmten, also der Bedingung und des Bedingten fällt, sondern unter einen rein pädagogischen Gesichtspunct, daß nämlich (wovon für uns erst unter 2, a zu sprechen der Ort ist) der Schüler erst von einer gegebenen Anschauung aus zum Verständnis des Abstracten und Allgemeinen gelangt. Das ist eine Frage, die sich vielmehr auf die richtige Art der Mittheilung, als auf die Anordnung bezieht. Noch weniger brauchbar, wie an sich schon unklar ist die Definition von Troxler (Log. S. 234): „Analytisch geht man vorwärts und aufsteigend, synthetisch rückwärts oder absteigend" — sonst wenigstens nennt man umgekehrt das erstere regressiv, das zweite progressiv. Wenn dann ebd. (S. 235) gesagt wird: „Es ist die Meinung eingewurzelt, die analytische Methode sei die Methode der wissenschaftlichen Untersuchung und Erfindung, die synthetische dagegen die der Mittheilung und des Unterrichts," so ist das Eingewurzeltsein dieser Meinung ein gar nicht unbegründetes, wie auch Kant (Log. S. 230) die Analysis als Methode der Erfindung anerkennt. Aber ungenau und wenigstens für den Pädagogen unbefriedigend ist jene Verhältnisbestimmung deshalb, weil auch der Lehrer die Analyse sehr nöthig hat, theils, wie schon bemerkt, um überhaupt einen Lehrgang festsetzen zu können, theils, worauf wir unten zu sprechen kommen werden, weil er auch den Schüler, wenn dieser einmal eine gewiße Erkenntnisstufe erreicht hat, dazu anleiten muß, weitere Erkenntnisse auf analytischem Wege zu gewinnen. In diesem Fall ist nicht die Lehrmethode analytisch, sondern die Synthese des Lernens kommt an einen Punct, wo das Analysiren selbst ein Gegenstand des Lernens ist. Dieser Unterschied ist nur allzusehr übersehen worden. — Neben den oben ins Auge gefaßten Lehrfächern, die von selbst und objectiv einen bestimmten Ausgangspunct und ein Gesetz des Fortschreitens darbieten, stehen nun aber andere, bei denen dies durchaus nicht der Fall ist. Die Geographie z. B. führt uns auf ein Gebiet, wo jeder Punct ausnahmslos ebensogut der erste wie der letzte sein kann; in der Religion, sofern sie nicht wissenschaftlich, sondern eben als Religion dem Zögling beigebracht werden soll, kann ich mit gleichem Rechte an sehr verschiedenen Puncten anfangen und werde von jedem aus einen offenen Weg

lich gebildeter) Deutscher, der nach Frankreich versetzt ist, hört zunächst nur französische Sätze und lernt auf dem Wege des praktischen Lebens und der Nothwendigkeit ihren Sinn verstehen; das ist doch auch ein Lernen, wenngleich kein elementarisches. 2) Er lernt auf diesem Wege mehr von der Sprache und lernt sie schneller, als auf dem grammatikalischen, kann aber von der so erlernten Bekanntschaft mit der Sprache aus sie auch analysiren lernen." Disputabel wird von diesen Sätzen hauptsächlich der zweite sein. Schmid.

zu den übrigen finden; von Physik und Chemie hat auch Mager (die modernen Humanitätsstudien, III, S. 16) zugestanden, daß man darin mit jedem Capitel anfangen könne. (Der verstorbene Prof. Nörrenberg in Tübingen hat seine Vorlesungen über Physik nach diesem Grundsatze in höchst ungezwungener Weise gehalten.) In diesen Fächern nun werden, weil der Gegenstand selber freie Hand läßt, für den Lehrer anderweitige Rücksichten maßgebend sein; er wird z. B. im Religionsunterricht auf die erste Linie die biblische Geschichte setzen, weil dies die dem Kindesalter zugänglichste und anziehendste Seite des ganzen Gebietes ist; auf einer höheren Stufe wird er sich an den kirchlichen Katechismus halten, nicht als ob nicht eine andere Anordnung als die der Hauptstücke desselben ebenso wohl möglich wäre, sondern weil hier ein kirchliches Interesse mitwirken muß. In der Geographie könnte er methodisch mit gleichem Rechte vom Globus beginnen und herabsteigen zu den einzelnen Ländern, wie umgekehrt; und wiederum hätte er ebensogut Gründe, um mit Afrika zu beginnen, als etwa mit Palästina oder mit Deutschland: was ihn zum einen oder andern bestimmt, sind hier anderweitige Rücksichten, sofern ihm z. B. eine kürzer zugemessene Zeit nur das Nächste und Nöthigste erlaubt und alsdann das vaterländische Interesse den Vortritt anspricht. Auf diesen Lehrgebieten kann abermals von analytischer und synthetischer Methode gesprochen werden; aber es sind das bloße Unterscheidungsnamen, die über den Werth, über die höhere wissenschaftliche oder pädagogische Berechtigung der einen oder andern schlechthin nichts sagen, weil der eigentliche Lernproceß, den der Schüler durchzumachen hat, stets der gleiche ist und nur der Stoff bald von der einen, bald von der andern Seite betrachtet wird. Der Lehrer hat das Recht, sich hier nach seinem Geschmack und Geschick zu entschließen, auch wohl zwischen verschiedenen Wegen nach Gefallen abzuwechseln.

1, b. Wenn es sich sofort um ein Gesetz handelt, das den Fortgang des Unterrichts reguliren soll, so kommt hiebei materiell der Begriff des Genetischen, formell die Forderung der Lückenlosigkeit zur Sprache. Eine Definition des ersteren Begriffs, die in einer pädagogischen Dissertation von Lindner (s. Gräfe, Allg. Päd. II, S. 193) gegeben wird, lautet: geneticam methodum eam dicimus instituendi aut docendi rationem, qua res naturali suo ordine et ita exponuntur, ut a simplicioribus ad composita, a causa ad effectum, a minori ad majus, a faciliori ad difficilius pergatur, singulorum tamen momentorum apte inter se conjungendorum diligentissima habita ratione. Hört man diese Begriffsbestimmung, so giebt es keine genetische Methode neben andern, sondern alles vernünftige Unterrichten ist dann von jeher und überall nur genetisch gewesen. Aber wie vieles und disparates ist in dieser Definition zusammengeworfen! Werde ich consequent in allen Dingen a causa ad effectum vorschreiten, nicht aber auch umgekehrt, so werde ich oftmals nicht a faciliori ad difficilius gehen, sondern umgekehrt mit dem schwereren anfangen müßen. Besser ist es, wenn Gräfe (a. a. O.) das Genetische so übersetzt, man müße dem Schüler die Dinge so vorführen, wie eins aus dem andern entstehe; das sei aber auf zweierlei Art möglich, indem man entweder das wirkliche, geschichtliche Auseinanderentstehen der Dinge, oder das Entstehen der Begriffe von denselben aus einander ins Auge fasse; jenes sei der historisch-genetische, dieses der philosophisch-genetische Weg. Wenn ich etwa Geschichte der römischen Staatsverfassung oder Geschichte der Erfindungen zu dociren hätte, dann wäre der erstere Weg ein ganz angemessener; aber schon beim Rechnen, bei der Geographie und zwanzig andern Dingen ließe mich jene Regel gänzlich im Stich. Die zweite Fassung, wornach immer ein Begriff den nächsten erzeugt, jeder folgende ein Product des oder der vorangehenden wäre, ließe sich schon eher hören; aber die einzige Wissenschaft, die dieses wirklich durchführen kann, ist die Philosophie; bei andern Wissenschaften kommt durch diejenige Synthese, die wir Lernen nennen, zum vorigen nur ein neues, zu diesem ein drittes, zu diesem ein viertes u. s. w. hinzu. Der neue Begriff (z. B. der des Multiplicirens) ist nicht aus dem vorigen (Addiren oder Sub-

trahiren) von selbst erwachsen, sondern er kommt als ein neuer hinzu, weil nicht nur jenes, sondern auch dieses Verhältnis zwischen Zahlen oder Größen überhaupt besteht. Wir müßen aber, wollen wir es einmal genau nehmen, gegen die Anwendung des Begriffs einer Genesis auf das Entstehen einer Wissenschaft ein großes Bedenken erheben. Diese Anwendung kann doch eigentlich nur als Uebertragung eines heterogenen, physischen Verhältnisses auf ein Gedankengebiet, mithin als Bild und Gleichnis, nicht als wirkliche, scharfe Begriffsbestimmung betrachtet werden. Aus einem Samenkorn entwickelt sich die Pflanze, aus der thierischen Zeugung entsteht ein neues, gleichartiges Exemplar der Gattung. Wo aber ist eine Erkenntnis, aus der, wenn man sie einmal gewonnen hat, durch eine ähnliche immanente Zeugungskraft alle weitere Erkenntnisse sich entwickeln? Es giebt wohl einen philosophischen Idealismus, der auf diesem Wege sich den Urbegriff, die Idee, das Princip selbst entwickeln läßt, und durch diesen dialektischen Proceß aller Weisheit Meister zu werden behauptet. Was es damit in Wirklichkeit auf sich habe, können wir hier getrost auf sich beruhen lassen; aber welcher Lehrer hat jemals einem Schüler auf diesem Wege in Wahrheit alle zu einem Lehrfach gehörigen Kenntnisse beigebracht? Es spielt wohl auch in dieser Sache etwas von der Sokratik herein, wornach die Erkenntnisse zwar nicht alle aus einem Kern von selbst erwachsen, aber doch aus dem Geiste des Zöglings sich selbst erzeugen sollen; es würde also der Lehrer allerdings zur Erzeugung jeder neuen Erkenntnis — vorzugsweise mittelst der Frage — den Geist des Schülers befruchten, die Geburt der Erkenntnis würde aber immer aus diesem selbst erfolgen. Allein es ist längst erkannt, daß solche Theorie nur einen Sinn hätte, wenn man auch die platonische Lehre von der Präexistenz der Seelen mit in Kauf nähme; und die Sokratiker haben von ihrer Idee auch nur Gebrauch gemacht auf dem Gebiete der Religion, man weiß jedoch, was für eine Religion durch diese Genesis zu Tage kommt. Der einzige vernünftige und wahre Sinn, in welchem man von genetischer Methode, abgesehen von der idealistischen Philosophie, reden, in welchem man sie für den Unterricht fordern kann, ist der, daß die Synthese, wodurch der Schüler Kenntnis um Kenntnis sammelt, nicht eine äußerliche, mechanische sei, daß vielmehr der innere Lebenszusammenhang der mitgetheilten und aufgenommenen Wahrheiten dem Schüler klar werde. Je unmündiger er ist, um so weniger kann schon genetisch verfahren werden, um so mehr muß er nur erst das Einzelne als Einzelnes aufnehmen; je mehr aber sein Denken sich zeitigt, je mehr eben deshalb ihm selber das Bedürfnis fühlbar wird, das Einzelne zu verknüpfen, um so mehr muß der Lehrer ihm auch helfen, diesen Lebenszusammenhang, diese Circulation des Blutes im Körper einer Wissenschaft immer vollständiger zu erkennen. Damit kann man nicht anfangen, aber sobald ein gewißes Maß von Kenntnissen gesammelt ist, kann schon begonnen werden, zu zeigen, wie eins aufs andere deutet und hintreibt, eins am andern seine Stütze oder seine Vollendung hat. So kann der Lehrer der Geschichte, wenn der Zögling einmal eine gewiße Summe einzelner Thatsachen sich angeeignet hat, schon auf die höheren Gesetze aufmerksam machen, die in der Weltgeschichte wirken, und denen gemäß auf die eine Periode die andere folgen mußte. So wird der Lehrer fremder Sprachen, wenn einmal bis auf einen gewißen Grad der Schüler sich zwei oder drei derselben angeeignet hat, durch Vergleichung derselben den Genius einer jeden erkennen lehren, aus dem dann allerdings vermöge einer wirklichen Genesis die einzelnen Sprachgestaltungen, Formen und Regeln, die gemeinsamen wie die entgegengesetzten mit Nothwendigkeit hervorgehen. Für das frühere Alter aber werden wir anstatt des, etwas ganz besonderes ankündigenden Namens genetisch lieber mit der Lindnerschen Erklärung uns bescheiden, daß alle Dinge naturali suo loco exponantur. — Es soll aber, so sagt das zweite Gesetz, das der Lückenlosigkeit, der Fortschritt so geschehen, daß nicht nur nirgends ein Sprung gemacht, also ein Mittelglied übergangen wird, sondern auch jeder einzelne Gegenstand erst dann verlassen wird, wenn er völlig erschöpft ist. Letzteres hat Pestalozzi, der Urheber dieses Ge-

setzes, allerdings angestrebt, man weiß aber, wie endlos dadurch seine Uebungsreihen geworden sind. Wenn wir daran erinnern, daß nach diesem Gesetz z. B. im Turnunterricht erst alle möglichen Bewegungen mit den Fingern gemacht werden müßen, ehe man zu denen des Armes fortschreitet, und im geometrischen Unterricht erst alle die Lagen, in welche zwei gerade Linien gegen einander und mit einander gebracht werden können, vollständig abgehandelt werden müßen, ehe man zu einem Dreieck fortschreitet, so reicht das hin, um die Pedanterie und den Zeitverlust ermessen zu können, den solch ein Verfahren zur Folge hat. Wäre dies das richtige, so müßten auch jene alten Professoren recht gethan haben, die eine Reihe von Jahren brauchten, um ein einziges Capitel des Jesajas in ihren Vorlesungen durchzuerklären. Erschöpft kann im Unterricht kein einzelner Punct in absolutem Sinne werden, denn jede Wahrheit ist etwas in sich unerschöpfliches; nur in soweit ist allerdings Vollständigkeit, d. h. Gründlichkeit an jedem Punct zu fordern, als der ganze Unterrichtszweck, als speciell das Verständnis des Nachfolgenden die volle Einsicht in das Vorangegangene fordert, weshalb das festina lente, das non multa, sed multum stets Hauptregeln guter Methode sind. Wie viele Bemerkungen zu einer Stelle in einem alten Autor muß der Präceptor unterdrücken, die für den Gymnasialprofessor und den akademischen Lehrer zur Sache gehören! Auch der erstere läßt aber darum keine Lücken, er geht nur, wie es den kürzeren Beinen seiner Schüler entspricht, einen kürzeren Weg. Sofern aber Lückenlosigkeit in dem Sinn gefordert wird, daß nichts fragmentarisch dastehen, nichts unvorbereitet bleiben, sondern eins immer mit dem andern innerlich verbunden sein soll, so ist dies im allgemeinen ganz richtig. Aber das Princip leidet schon dadurch eine Einbuße, daß es doch nur auf jedes einzelne Lehrfach für sich angewendet werden kann, während die Lehrfächer untereinander selber beim Schüler noch nicht so verbunden werden können, daß nicht Lücken dazwischen bleiben, — muß selbst der Unterrichtetste bekennen, daß sein Wissen Stückwerk ist, so wird das Wissen des Schülers um so weniger darob in Anspruch genommen werden dürfen, daß es fragmentarisch ist —. Aber auch innerhalb jedes Lehrfaches besteht schon zwischen den Theilen desselben nicht überall solch eine Cohärenz, daß jeder Satz ganz genau einen anderen zur logischen Voraussetzung hätte, dem er also immer an demselben Orte zu folgen hätte; oft auch liegen die Zusammenhänge in einer Tiefe, für die der Schüler noch gar kein Auge hat; oft sogar — worauf schon Niemeyer gegen Pestalozzi aufmerksam gemacht hat (Grundsätze der Erz. u. d. Unt. III, S. 429) — läßt der erfahrne Lehrer absichtlich eine Lücke, damit der Zögling sich auch in einem Gebiet selber heimisch finden lerne, auf das ihn niemand unmittelbar vorbereitet hat. Und wie Kant (a. a. O. S. 230) einen aphoristischen Vortrag als solchen definirt, der äußerlich fragmentarisch, aber innerlich nichts destoweniger methodisch sei, so liegt es gerade in der Art talentvoller Schüler, daß sie gerne etwas noch ganz fremdes in Angriff nehmen; der kräftigere Geist macht, wie der kräftigere Leib, auch gern einen Sprung; würde man wohl einen Lehrer, der das nicht gestattet, wegen seiner guten Methode loben? Die Regel kann als allgemeines Gesetz nur so lauten: es soll dem Schüler nie eine neue Aufgabe gestellt, ein neues Begreifen oder Produciren zugemuthet oder der Versuch dazu gestattet werden, bevor die Kraft dazu vorhanden ist; aber es soll ihm auch nicht wenigeres zugemuthet werden, als er begreifen oder leisten kann. Der Maßstab jenes ordo naturalis, nach welchem lückenlos fortgeschritten werden soll, liegt also vielmehr im geistigen Wachsthum des Zöglings, als in der objectiven Reihenfolge der Gegenstände, wiewohl allerdings durch diese, durch die Steigerung der Aufgaben auch jenes Wachsthum selbst wieder bedingt ist.

2, a. Für das Lehrgeschäft selbst nun, als Mittheilung von Wahrheit, die dem Zögling noch unbekannt ist, dient als Hauptmittel, als Erstes und Letztes, das Wort des Lehrers; die Wahrheit ist als Gedanke bereits vorhanden im Geiste des Lehrers, sie soll hinfort als Gedanke auch dem Geiste des Schülers innewohnen, der Geist aber

kann dem Geiste den Gedanken nur durchs Wort mittheilen; das ist der zündende Funke, der auf den rechten Punct geworfen seine Wirkung nicht verfehlen kann. Die Grundforderung aller richtigen Methode ist daher, daß der Lehrer des Wortes mächtig sei. Wer mit der Sprache nicht fortkommt, wer stockt und stottert, oder wer Mühe hat, den rechten Ausdruck zu finden; wer wortkarg ist („der Unterricht sei beredt, die Erziehung dagegen wortkarg," sagt Schleiermacher, Erz. L. S. 681), aber auch wer zu redselig ist, so daß unter der Flut von Worten das Wort kein Gewicht mehr hat, der hat eine schlechte Methode, ob er auch aller methodischen Weisheit voll wäre. Wenn die didaktischen Lehrbücher die akroamatische Methode als eine unter vielen aufzählen, so ist das insofern unpassend, als unter allen Umständen der Schüler hören muß; was auch sonst noch hinzu kommen mag, ohne ἀκοή giebt es keinen Unterricht; ist doch auch der Selbstunterricht aus Büchern nichts als ein Hören auf den lehrenden Schriftsteller, ein Surrogat für die mündliche Mittheilung, das aber nur dem reifen Menschen diese ganz ersetzen kann. — Allein mit diesem schweigenden Hören (dieser „heiligen Stille, in der allein beobachtet und erfahren werden kann, dieser eigentlich speculativen Haltung des Geistes," wie es Wackernagel nennt, Deutsches Lesebuch IV. S. 55), mit diesem pythagoreischen Quinquennium würden wir beim Knabenalter nicht weit kommen. Erstens: damit das gehörte Wort nicht bloß als Wort, als leerer Schall ohne Inhalt vom Schüler angeeignet werde, damit er vielmehr hinfort, so oft das Wort von ihm vernommen wird, auch die Sache habe, d. h. sie sich sachlich vorstellen könne, muß ihm jede Erkenntnis zuerst in der Form der Vorstellung beigebracht, d. h. mit dem Wort eine Anschauung gegeben werden, denn nur was er geschaut hat, kann er sich innerlich jeden Augenblick wieder zum Anschauen bringen, d. h. eben vorstellen. Es giebt daher nicht bloß eine deiktische Methode neben der akroamatischen, sondern Pestalozzi hat Recht, wenn er alle Methode von der Anschauung ausgehen läßt; Wort und Sache müßen zugleich dem Kinde vorgehalten werden, damit jenes künftig immer zugleich diese ihm repräsentire. Je nach der Art der Lehrgegenstände muß daher der Unterricht ein Vorzeigen der Dinge sein, sei es in natura, sei es im Bilde, unter welch letztere Kategorie z. B. auch der Globus und die Karte für den geographischen Unterricht gehören. Bei andern Pensen fällt dies nur darum weg, weil der Schüler, wenn er unter die Hand des Lehrers kommt, bereits einen Vorrath von Anschauungen in sich hat; ich kann ihm z. B. eine Geschichte erzählen ohne etwas vorzuzeigen, weil der Junge von den in der Geschichte vorkommenden Factoren, von Menschen und Städten, was ein König oder was ein Heer ist, bereits aus dem Leben eine Vorstellung mitbringt. Wiewohl auch dazu die Vorzeigung von bildlichen Darstellungen, z. B. Porträts von Männern, Abbildungen von Städten, Bauwerken u. s. f. und wenigstens für die jüngeren Kinder selbst Bilder zu den biblischen Geschichten sehr förderlich sind. Beim mathematischen Unterricht versteht sich dieses Vorzeigen wieder aus andern Gründen von selbst; die Geometrie kann dem Schüler nur an der sichtbaren Darstellung der Raumgrößen durch Linien vorgeführt werden, und im arithmetischen Unterricht bedarf der Schüler wenigstens anfangs irgend welcher sichtbaren Gegenstände, seien es Linien oder Puncte oder seien es — was jedenfalls das Beste ist — Körper, um an ihnen die Zahlverhältnisse grundlegend zu erkennen, wogegen später dieser Unterricht nichts mehr der Art bedarf, außer sofern als Hülfsmittel fürs Rechnen gewiße Ansatzweisen zu lehren sind. — Der akroamatische Unterricht in seiner reinsten, consequentesten Form eignet sich nur für Schüler, wie sie der akademische Lehrer im Hörsaal findet; manche wollen denselben sogar nur einer noch höheren Stufe zuweisen, nämlich einer Akademie der Wissenschaften, in welcher die Schüler selbst schon Gelehrte von Bedeutung sind, die einander gegenseitig Vorträge halten. Wenn man aber für die Universitäten statt zusammenhängender Lehrvorträge (sogenannter Vorlesungen) eine Art katechetischen Verfahrens hat empfehlen wollen, so hat man

dabei übersehen, daß der Studirende gerade durch diese Form des Unterrichts sich an die rein wissenschaftliche Behandlung, an die durch nichts unterbrochene Gedankenentwicklung gewöhnen muß, um als Mann aus Büchern lernen und ebenso selber zusammenhängend denken und wissenschaftlich arbeiten zu können. Beim gereiften Menschen fällt das Hören und das Selbstreden, die receptive und die spontane wissenschaftliche Thätigkeit in größeren Dimensionen auseinander, jedes von beiden geschieht nach größerem Maßstab, während beim Kinde beides viel unmittelbarer, gleichsam in kürzerem Rhythmus, in einander greift. Denn allerdings, mit bloßem Hören würde ein Knabe weder sich zufrieden geben noch auch an Kenntnis viel gewinnen; seine Bildung soll nicht darin bestehen, daß er ein Quantum von Daten sich merkt und damit sein Gedächtnis einigermaßen anfüllt, sondern er ist als freie menschliche Persönlichkeit dazu bestimmt, die Wahrheit sich selbstthätig anzueignen, sie selbstthätig zu verwalten, daher denn die richtige Methode den Schüler nicht bloß wie einen Almosenempfänger behandelt, der alle Tage sein Stück Brod empfängt und damit abzieht, sondern ihn gleich von Anfang als Arbeiter auf dem Felde der Erkenntnis in Bewegung setzt, und dadurch ihn tüchtig macht, die Wahrheit dereinst als freies, von keiner Auctorität abhängiges Erbe zu besitzen und damit hauszuhalten. Bei denjenigen Unterrichtsgegenständen, die nicht sowohl ein theoretisches Wissen, als ein praktisches Können bezwecken, ist es ohnehin klar, daß, wenn der Lehrer bloß sagen würde: so und so muß man verfahren, und wenn er es auch vormachen würde, das dem Schüler noch nichts nützte, so lange dieser nicht selber Hand anlegte, um die Fertigkeit, die er haben soll, ebenso durch Selbstthätigkeit zu finden, wie in theoretischen Dingen von ihm die Wahrheit durch Selbstthätigkeit kann gefunden werden. Deshalb stellt die Methodik dem reinen Mittheilen, der akroamatischen Lehrweise (mit den daran sich anschließenden Demonstrationen) ein anderes Verfahren, das sog. heuristische gegenüber, nicht als ob dies eine Methode wäre neben jener, sondern sie ist nur die andere Seite, die nothwendige Ergänzung der ersteren. Aufs Selbstfinden der Wahrheit den Zögling schlechthin verweisen, das hieße alles Lehren aufgeben und jeden seinem eigenen Genius überlassen; soll er die Wahrheit selbst finden, so muß ihm der Weg dazu gezeigt, es muß der Boden, auf dem man allein suchen und finden kann, erst festgestellt sein. Das aber geschieht nicht im großen, so daß etwa zuerst Jahre lang der Schüler schweigend zuhören müßte, dann aber sich selbst überlassen bliebe, um sich die höheren Gebiete selber zu erobern, sondern beides muß ganz der Art jedes Lehrfachs anpassend, von Anfang mit einander verbunden werden, so daß, sobald der Zögling durch das, was er schon weiß, überhaupt durch seine Fähigkeit, so weit sie bis jetzt ausgebildet ist, sich in Stand gesetzt sieht, den nächsten Schritt selbständig zu thun, er auch dazu Raum und Aufforderung erhält, und so durch die ganze Lehrzeit hindurch. Nur ist auch dies nicht in der pedantischen Weise zu verstehen, als ob, auch wenn dieses Selbstfinden nur mühsam und mit Zeitaufwand möglich wäre, dennoch unter allen Umständen dasselbe der einfachen, lehrenden Mittheilung vorzuziehen wäre; wie viel tausend Kenntnisse haben wir nicht durch eigene Erfindung erlangt, die dennoch von uns mit voller Freiheit und Klarheit gefaßt worden sind. — Die einzelnen Formen oder Mittel der Heuristik sind mannigfach; dahin gehört zuerst die Frage, dann die Stellung schriftlicher oder mündlicher Aufgaben aller Art (jede Aufgabe ist ja nichts anderes als eine Frage, wie umgekehrt); es gehört dazu auch das Auffordern oder Anhalten zur Privatlecture, zum Privatstudium. Hier hat nun aber auch ein analytisches Verfahren innerhalb des im ganzen synthetischen Unterrichtsgeschäfts seinen Platz, den wir ihm außerdem nur in der Vorbereitung des Unterrichts von Seiten des Lehrers oder Lehrbuchs einräumen konnten. Wenn nämlich der Zögling in irgend einem Fache schon einen gewißen Vorrath von Kenntnissen besitzt, die er sich synthetisch schon erworben, dann kann ich ihm die Aufgabe stellen, eins und anderes selbst zu untersuchen, es zu analysiren, um auf diesem Wege eine neue Erkenntnis zu erlangen. Da findet dann

auf höheren Stufen des Unterrichts auch solches Platz, was die Logik zum analytischen Verfahren rechnet, der Schüler kann z. B. schon lernen von einer Hypothese aus rückwärts zu schließen (Aehnliches kommt schon beim Rechenunterricht in der Volksschule vor); ebenso wird schon auf nicht allzuhoher Stufe der Lehrer es versuchen können, den Schüler aus einer Anzahl Sätze eine Sprachregel abstrahiren, also aus dem Gegebenen durch Induction das Allgemeine erkennen zu lassen. Aber auch das Construiren eines Satzes in einem lateinischen Autor, oder die Zergliederung eines Bibelspruches in der Katechese, ja selbst die Auflösung eines Wortes in seine Laute, wie sie beim Lautirunterricht vorkommt, — all das ist Analyse, so daß wir auch hier sagen müßen, es giebt nicht eine analytische Methode, die von Anfang bis Ende einen Unterrichtscurs beherrschte und jedem Acte ein ganz anderes Gepräge gäbe, als wie sich derselbe Act oder dieselbe Stufe nach synthetischer Methode gestalten müßte; sondern die Analysis tritt als eine geistige Thätigkeit, als einer der gesetzmäßigen Vorgänge des Denkens an einzelnen Puncten ein, während sonst für den Schüler die Synthese als die natürliche allgemeine Form des Lernens vorherrscht.

2, b. Was endlich das Einprägen, das Festmachen des durch Lehre Mitgetheilten betrifft, so bedarf es, je jünger und darum flüchtiger noch der Zögling ist, um so mehr besonderer Maßregeln, die in ihrer Einfachheit und Naturgemäßheit wesentlich überall dieselben sind. Bei allem, worin man es zur Fertigkeit bringen soll, — z. B. beim Uebersetzen eines Schriftstellers, wie beim Schreibenlernen, beim Zeichen- und Musikunterricht rc. ist die Wiederholung das Unerläßliche; sei es, daß genau ein und dasselbe Thun unmittelbar nach einander, oder nach einiger Frist wiederholt und so abermals wiederholt wird (z. B. ein Schriftsteller repetirt, ein und dasselbe Musikstück wiederholt gespielt, ein und dasselbe kalligraphische Vorlegeblatt öfter abgeschrieben); oder sei es, daß dieselbe formelle Thätigkeit an verschiedenen Stoffen geübt, also z. B. eine Reihe Rechnungsaufgaben nach einer Regel gelöst, an einer Reihe lateinischer Sätze eine und dieselbe Construction aufgezeigt oder angewendet wird. Bei denjenigen Stoffen aber, die nicht unter die Kategorie der Fertigkeiten, sondern der Kenntnisse fallen, wird das Wiederholen zum Memoriren (s. d. Art.); dieses ist ja gar nichts anderes, als gleichsam ein obstinates Wiederholen, dessen Wirkung, nämlich das Festsitzen im Gedächtnis, unmittelbar im Recitiren des Gelernten zu Tage tritt. So sehr man dieses Stück der Methode als mechanisch, d. h. als unmethodisch herabgesetzt hat, so unentbehrlich ist es, um einen festen Boden für die unerläßlichen Kenntnisse zu legen. Vocabeln für den Sprachunterricht, das Einmaleins fürs Rechnen, Namen und Jahreszahlen für die Geschichte, Sprüche und Lieder für den Religionsunterricht — dergleichen Dinge alle müßen memorirt werden, wenn der Lehrer nicht einen ewigen Verdruß wegen mangelnder Vorkenntnisse haben soll. Daß aber nicht aus diesem Memoriren ein Mechanismus werde, der, statt dem fortschreitenden Lernen rasch den Ertrag der seitherigen Arbeit zur Verfügung zu stellen, vielmehr den Geist träge macht und das Denken lähmt: dafür muß durch ein vernünftiges Maß und durch die richtige Verbindung des Memorirens mit dem übrigen Unterricht gesorgt werden. Um das Behalten selbst zu erleichtern, sind mancherlei Mittel ersonnen worden, die sich den Namen Methoden geben, während sie nur Kunstgriffe sind, die ebenso leicht wieder durch andere ersetzt werden. (So z. B. die Reventlowsche Mnemotechnik [s. d. Art.]; so die zur Zeit Maria Theresias und Felbigers [s. d. Art.] so berühmte Sagansche Methode, die dem Schüler damit helfen wollte, daß von den einzuprägenden Sätzen immer nur der erste Buchstabe jedes Wortes an die Tafel geschrieben wurde, bei dessen Anblick sich derselbe des ganzen Wortes und Satzes erinnern sollte. Man hieß sie deshalb auch die Literalmethode, später in Oesterreich die Normalmethode. S. Helfert, Gründung der österreichischen Volksschule rc. I. S. 86 ff.) — Zu den Mitteln, das mündlich Gelehrte einzuprägen, gehört auch die Wiederholung durch schriftliche Aufzeichnung, sei es, was am besten ist, daß die Schüler dies aus dem Gedächtnisse thun, oder sei

es, daß der Lehrer, das Durchgesprochene bündig zusammenfassend, den Schülern dictirt. Letzteres kann umgekehrt auch als Behikel der ersten, lehrenden Mittheilung dienen, als Surrogat mündlichen Vortrags, das den Vortheil bringt, daß der Schüler daran für die nachfolgende mündliche Erörterung einen Text hat. Deswegen aber von einer Dictirmethode zu sprechen, ist ebenso absurd, wie wenn man, wo auswendig gelernt wird, von einer mnemonischen Methode redet. Alles, was wirklich methodisch ist, d. h. dem am Anfange dieses Artikels aufgestellten Begriffe von Methode entspricht, kommt, wie wir im Bisherigen zeigten, als ein Moment innerhalb des richtigen Verfahrens vor, daher wir in diesem Sinn allerdings sagen können, es giebt nur eine, die absolute Methode. Aber diese läßt nicht nur für das, was jedem tüchtigen Lehrer eigen ist, — für die Manier im unverfänglichsten Sinne des Worts — den nöthigen Raum, sondern sie hindert auch nicht, daß pädagogische Erfahrung und Erfindung in den verschiedenen Lehrfächern immer wieder Hülfsmittel für einzelne Lehrzwecke entdecke und ausbilde, die sich dann gern auch Methoden nennen und sich einen historischen Namen machen. Jedes Lehrfach und jede Zeit hat deren aufzuweisen; es giebt sogar auch im Gebiete der Methoden eine Mode, die auf eitle und unselbständige Lehrer ganz dieselbe Macht ausübt, wie die Erfindungen der Pariser Schneider und Schneiderinnen auf die elegante Welt. Sie alle aufzuzählen ist hier nicht nöthig, da, was davon irgend einen Werth gehabt hat und noch hat, in den Artikeln über die einzelnen Lehrgegenstände, wie auch in denjenigen biographischen Artikeln, deren Helden einer Methode ihren Namen gegeben haben, beschrieben und gewürdigt wird, das Werthlose und Ephemere dagegen nicht verdient, als pädagogische Tradition von Geschlecht zu Geschlecht fortgeführt zu werden. (Ein freilich nicht sehr vollständiges Register der namhaftesten Methoden, neben welchen auch mehreres als eine Methode aufgeführt wird, was gar keine ist, findet sich u. a. in Scherrs „Leichtfaßlichem Handbuch der Pädagogik," Zürich 1839. Bd. I. S. 473—485.) Das Urtheil über jede neu auftretende Methode ist in der Regel ein zwiespältiges; die einen, man könnte sagen: die Fortschrittspartei, sind stets geneigt, dieselbe mit Pomp zu empfangen und eine goldene Zeit davon zu erwarten; es begegnet dann den Pädagogen sehr leicht, daß sie den Werth einer Schule nicht darnach taxiren, was sachlich in ihr geleistet, sondern nur ob nach der belobten Methode unterrichtet wird; geschieht nur dies (wurde z. B. seiner Zeit nur Becker-Wurst im Sprachunterricht getrieben), so denkt man nicht daran, zu fragen, ob nun wirklich die Kinder die Sache besser handhaben können, als zuvor. Die Conservativen dagegen betrachten das Neue eher mit Mistrauen; Männer, die nach ihrer Weise vielleicht seit Jahrzehenten mit tüchtigem Erfolge gearbeitet haben, sind begreiflich wenig geneigt, dieselbe gegen irgend eine neue, noch unerprobte Methode umzutauschen, und würden, auch selbst vorausgesetzt, daß das Neue das Bessere wäre, doch damit weniger leisten, weil dasselbe ihnen nicht mehr handlich würde. Strebsame, geistig jung bleibende Lehrer werden zwar auch in diesem Puncte sich dem Wahren und Guten, komme es woher es wolle, offen halten, und, je weniger ihre Methode ihnen zum Mechanismus erstarrt ist, um so mehr dieselbe durch neue Fermente stets wieder erneuern. Aber durch äußere Vorschriften das herstellen, überhaupt eine Methode durch gesetzlichen Zwang einführen zu wollen, ist immer eine gewagte, ja eine verderbliche Sache. Es hat wohl Zeiten gegeben, wo der Staat, wie es in den älteren Schulordnungen geschieht, selbst die Methode den Lehrern vorzuschreiben sich genöthigt sah, weil es an aller wissenschaftlichen und praktischen Vorbildung des Lehrstandes fehlte, somit die Schulordnung als allgemeine Amtsinstruction diesen Mangel ersetzen mußte. Aber je mehr der Lehrstand das Lehrverfahren im allgemeinen und einzelnen durch Seminarien oder geordnete Incipienz gründlich kennen lernt, je mehr durch seine ganze Stellung und durch besondere Institutionen (Conferenzen, Lesegesellschaften ꝛc.) dafür gesorgt ist, daß er über seine Methode sich stets Rechenschaft geben könne und deshalb in der wissenschaftlichen Pädagogik auf dem Laufenden bleibe: um so mehr ist das ge-

setzliche Vorschreiben von Methoden überflüßig und höchstens dann am Platze, wenn sich eine neue Methode sattsam erprobt hat, ein Theil der Lehrer aber aus Gleichgültigkeit oder Bequemlichkeit noch ein altes, anerkannt minder zweckmäßiges Verfahren beibehält. („So lange die pädagogische Wissenschaft noch nicht ein Gemeingut des gesammten Lehrstandes, ja der Gebildeten überhaupt, sondern der Besitz einiger hervorragenden Männer war, hat der Staat eine stellvertretende Thätigkeit geübt und diejenige Macht vertreten, welche jetzt in der entwickelten Wissenschaft der Pädagogik gegeben ist. Wir sind ihm für diese Bemühungen zum größten Danke verpflichtet. Was wäre aus unserer Pädagogik geworden, wenn sie nicht in diesem Schutze groß geworden wäre! Gleichwohl müßen wir bei dem jetzigen Stande der Dinge behaupten, daß der Staat in der Regelung des inneren Lebens des Gymnasiums zu weit greift und daß er in dieser Beziehung wieder etwas zurücktreten darf und soll.“ Lattmann, über die Frage der Concentration &c. S. 258. Was hier in Betreff der Gymnasien gesagt ist, gilt im ganzen von allen Lehranstalten.)

So viel aber und so vielerlei unter dem Titel Methoden auf den pädagogischen Markt gebracht worden ist, eine bestimmte Tendenz, die in verschiedenen Zeiten verschieden ist, aber jede Zeit pädagogisch charakterisirt, läßt sich immer herauserkennen. Es finden sich hierüber in der so eben angegebenen Schrift von Lattmann S. 118 ff. lehrreiche Bemerkungen, die zwar nur den Gymnasialunterricht betreffen, aber auf das ganze Unterrichtsgebiet übergetragen werden können. Die alten Humanisten verlangten von ihrer Methode gar nichts, als daß, was zu lernen war, recht und tüchtig gelernt werde; es war einfach der Zweck des Wissens und Könnens, den man im Auge hatte; wurde das erreicht, so war damit die Methode, auf die man überhaupt nicht abstract reflectirte, auch gerechtfertigt. Anders aber faßte man die Sache von Ratich und Amos Comenius an; jetzt sollte die Methode das Lernen abkürzen und erleichtern, ja aus der Mühe ein Vergnügen machen. Das Extrem dieser Meinung repräsentirt der Philanthropismus; die Methoden, die er, nach Basedows selbstgefälligem Ausdruck, alle Tage erfand, waren nichts als Kunstgriffe, um den Schüler möglichst vieler Mühe zu überheben, so zu sagen kleine Maschinerien, die das von selber thaten, was sonst der Mensch im Schweiße seines Angesichtes thun mußte. Pestalozzi, den Lattmann a. a. O. auch noch inclusive hieher rechnet, gehört doch schon einer andern Kategorie an. Da ihm überhaupt an einem bestimmten Quantum von positiven Kenntnissen nicht gelegen ist, so hat er keinen Grund, zu eilen (seine Methode kann weit mehr beschuldigt werden, daß sie die Kostbarkeit der Zeit zu wenig in Anschlag bringe); eben darum hat er auch keine Ursache, auf Erleichterungen zu denken, denn was er schließlich will, ist an sich schon nichts schweres, es ist ja nur die volle Entfaltung der Naturkraft. Die Methode dient bei ihm vielmehr dem Zwecke, den Zögling als Subject, als Person zur Entwicklung zu bringen; Kenntnisse sind nicht Zwecke, sondern immer nur Mittel, die Methode daher nur berechnet auf Uebung der Kraft. Daraus müßen wir uns auch erklären, wie man auf den sonst ganz unbegreiflichen Wahn gerathen konnte, das Heil der Welt von einer Methode, nämlich eben von der pestalozzischen und nur von ihr allein zu erwarten. So, wie man es meinte, war das viel weniger absurd, als es erscheint; wenn einmal das Mittel gefunden wäre, die Menschen anders zu machen als sie sind, dann würde die goldene Zeit unzweifelhaft anbrechen, und eben dieses Mittel glaubte man gefunden zu haben. — Man könnte den Unterschied zwischen Basedow und Pestalozzi in dieser Beziehung, wenn ein thierisches Exempel erlaubt ist, damit veranschaulichen, daß man sagt: ein junges Pferd soll einen beladenen Wagen ziehen; jener nun macht die Last möglichst leicht, damit das Rößlein mit dem Wagen lustig davon rennen kann; dieser kümmert sich nicht darum, was geladen ist, dafür will er das Füllen tüchtig füttern und springen lassen, damit es stark genug wird, jede Ladung zu bemeistern. Wer von beiden das Richtigere getroffen hat, wird niemand erst fragen; aber die Folge, die die pestalozzische Ansicht

in den Volksschulen gehabt hat und die am stärksten im Sprachunterricht hervortrat, daß man nämlich aufs Ueben im Sinne der Methode ausschließlich Gewicht legte und deshalb zufrieden war, wenn man nur an Becker und Wurst die Sprech- und Denkkraft übte, ohne das schließliche Resultat, d. h. den geringen materiellen Werth desselben gehörig zu beachten und das Misverhältnis zwischen jenem und diesem zu würdigen, — diese Folge machte die Gymnasialpädagogen, überhaupt alle diejenigen, denen an bestimmten Resultaten des Lernens nicht nur etwas, sondern sehr vieles liegen mußte, nothwendig geneigt, zu versuchen, wie sich beides, tüchtige Kraftübung und tüchtige Kenntniserwerbung vereinigen lasse. Es wirkte dazu, worauf Lattmann richtig hinweist, das äußere Moment mit, daß seit dem Ende der zwanziger Jahre fast überall für die Maturitätsprüfungen bestimmte Normen gegeben wurden; „seitdem sind die Lehrer nicht mehr in der behaglichen Lage, Ziel und Weg nach eigenem Ermessen zu wählen. Die Methode muß demzufolge jetzt in einem höheren Grade darauf aus sein, ein bestimmtes gegebenes Ziel zu erreichen. Während die frühere Methode darnach strebte, die Arbeit zu erleichtern, muß die jetzige darnach streben, die Arbeit energischer zu machen; die frühere hatte an erster Stelle das arbeitende Individuum im Auge, die jetzige mehr die Arbeit selbst, die gethan werden soll. Es ist nicht in Abrede zu stellen, daß dadurch den Gymnasien eine weit größere Arbeitslast auferlegt ist und daß eine gewiße Ueberladung stattfindet.“ (Ebd. S. 119.) Diese rührt aber (S. 120) nicht bloß von der Vermehrung der Fächer und relativen Erhöhung der Ziele her, sondern auch von dem Anspruch, den man jetzt macht, daß in einer guten Schule die Schüler nicht nur etwas lernen können, wofern sie wollen, und darum immer wenigstens einzelne treffliche Schüler ihr zum Ruhme gereichen, sondern die Schüler etwas lernen müßen, auch wenn sie nicht wollen, und darum alle Schüler, auch die mittelmäßigen und schwachen das vorgesteckte Ziel erreichen sollen. Daran stelle sich aber eben heraus, daß die Kunst der Methode eine Grenze habe. Die Einsicht hiervon nun hat in der Gegenwart dahin geführt, daß man, wie der technische Ausdruck lautet, den Unterricht zu concentriren bedacht ist; Concentration ist es, was man von einer guten Lehrmethode jetzt verlangt. Von den einen wird dies nun so verstanden, daß man, um das Eine was noth ist desto energischer zu betreiben, die Zahl der Lehrfächer beschränken soll; daher sind z. B. den niedern lateinischen Schulen in Württemberg einzelne Fächer abgenommen und erst den Obergymnasien vorbehalten worden, die früher allgemein für jene schon obligatorisch waren. („Vereinfachung und Beschränkung der Lehrobjecte ist das Nothgeschrei, wenn die Gymnasien das leisten sollen, wozu sie berufen sind.“ Thaulow, Gymnasialpädagogik S. 86. §. 279.) Von andern wird die Aufgabe so verstanden, daß (s. Lattmann a. a. O. S. 121) jeder Lehrer als Fachlehrer sich auf Ein Pensum beschränkt, und dieses, nach akademischer Weise, so behandelt, als ob es das einzige, das Centrum wäre, worauf alles ankommt. Jeder sieht ein, daß das eine bloß illusorische Concentrirung ist, die für den Schüler vielmehr ins gerade Gegentheil umschlägt. Noch andere endlich sehen die Aufgabe einer concentrirenden Methode darin, daß jede Lehranstalt Einen Gegenstand als den ersten und dominirenden behandle und alles übrige in stete Beziehung zu diesem setze, was zugleich eine Unterordnung unter diesen Einen ist. So wird für die Volksschule Bibel und Katechismus, für das Gymnasium das Latein oder allgemeiner die classischen Sprachen, für die Realschule die Naturkenntnis, — oder auch, wie Lattmann thut (a. a. O. S. 24), für die Volksschule die Religion, fürs Gymnasium die Humanität, für die Realschule die Nationalität als das Centrum bezeichnet. Allein — (ohne daß wir diese Aufstellungen hier materiell zu prüfen hätten, s. darüber die Artikel über Concentration, Bd. I, S. 838—864) es steht der consequenten Durchführung dieses Grundsatzes die große Schwierigkeit im Wege, daß die organische Verbindung der verschiedenen Wissensstoffe zu einer lebendigen, das Bewußtsein erfüllenden und beherrschenden Einheit immer erst Sache des gereiften, durchgebildeten Mannes ist; der

Knabe hat mit der Aneignung des Einzelnen, des Materiellen noch viel zu viel zu thun, als daß er schon vermöchte, von dem Einzelnen immer aufs Ganze hinaus- und vom Ganzen aufs Einzelne zurückzuschauen. Man wird also den Gedanken der Concentration wohl als einen in der Idee ganz richtigen und als ein Präservativ gegen Zersplitterung festhalten müßen, aber ihn nicht in einer gezwungenen, dem materiellen Lernen mehr hinderlichen als förderlichen Weise zu realisiren suchen, sondern einerseits sich begnügen, wenn in jeder Lehranstalt einige solcher Centralpuncte neben einander bestehen, wenn jeder einen in sich abgeschlossenen Lehrkreis beherrscht, so daß z. B. der mathematische Unterricht, der Sprachunterricht, der Religionsunterricht im Gymnasium unabhängig von einander, jeder nach seiner Weise betrieben wird, was natürlich gelegentliche Hinweisungen von einem auf den andern nicht ausschließt, aber doch keinem irgend einen Zwang anthut; und andererseits wird man anerkennen müßen, daß das tiefste und wahre Centrum, von dem aus seiner Zeit alles einzelne sich einigen wird, gar nicht irgend ein Lehrstoff — selbst die Religion nicht als Lehrstoff, als Ganzes von Lehrsätzen —, sondern der sittliche Mensch selber, der Charakter ist. Die rechte Concentrirmethode hat derjenige gefunden, der in seinen Zöglingen den offenen Wahrheitssinn, den gewissenhaften Ernst und die hingebende Liebe weckt und pflegt; wenn diese alles Studiren umfassen, dann bildet sich aus den disparatesten Kenntnissen und Fertigkeiten ein harmonisches Ganzes, in welchem das Einzelne selbständig und dennoch nicht abgerissen und lose, sondern als ein integrirender Factor der ganzen Persönlichkeit erscheint.

Dies führt uns zum Schlusse noch auf einen Punct, der in einer Lehre von der Methode nicht übersehen werden darf. Schelling hat eine berühmte Schrift über die Methode des akademischen Studiums geschrieben, und schon aus alter Zeit giebt es nicht wenige Schriften, die namentlich dem Theologen den Weg zeigen wollen, wie er sein Studium einzurichten habe; ebenso sind Herders Briefe über diesen Gegenstand überall in bester Erinnerung. Manchmal hören wir auch von einem Studenten sagen, er sei fleißig, aber er arbeite unvernünftig, treibe alles untereinander oder fange mit dem an, womit er aufhören sollte. Methode also muß nicht nur im Lehren, sondern auch im Lernen sein. Nun trifft dies allerdings im vollen Sinn erst beim Studenten ein, wovon wir an diesem Orte nicht weiter zu sprechen haben; je jünger dagegen ein Schüler noch ist, desto mehr ist die Methode seines Lernens noch identisch mit der Methode, nach welcher gelehrt wird. Aber zwischen dem civis academicus und dem Elementarschüler liegen doch Alters- und Entwicklungsstufen in der Mitte, die bereits solch freies, durch eigene Neigung hervorgerufenes Lernen zulassen, also auch eine Leitung für dasselbe wünschenswerth machen. (Der Verf. dieses Art. erinnert sich noch, daß er einst als 13jähriger Knabe eine Ferienzeit neben Musik und andern Liebhabereien dazu benützt hat, zum eignen Vergnügen die Bergpredigt ins Hebräische zu übersetzen. Wie in Schulpforte die sogenannten Ausschlafetage, deren in jeder Woche einer und außerdem noch manche gegeben zu werden pflegten, von den Schülern zu Privatstudien — zum Lesen einer Ciceronischen Rede, zum Uebersetzen einer Schiller'schen Ballade u. s. w. verwendet wurden, darüber s. die Schilderung von Heiland, Zeitschrift für das Gymnasialwesen X, 1, S. 79 f.) Dafür nun kann der Natur der Sache nach eine Methodik nicht als Gesetz aufgestellt werden, solche Dinge haben ja eben darin ihren Werth, daß der Zögling seinem eigenen Triebe folgt. Aber was dazu von Seiten des Lehrers gegeben werden muß, das ist einiger freie Raum, Anregung und Aufmunterung. Wissen soll der Lehrer davon, damit er von subjectiv oder objectiv Ungeeignetem abbringen, zum Rechten aber guten Rath geben kann. Solche Handreichung ist auch dem akademischen Schüler, ja diesem ganz besonders nöthig, damit er weiß, was er neben den Vorlesungen für Bücher lesen, wie er seine Collegienhefte benützen, wie er Excerpte machen, welche Themen und wie er dieselben in eigenen Aufsätzen bearbeiten soll. Das ist der hohe Segen von Seminarien oder ähnlichen Instituten,

daß sie Methode in das Studium bringen. — Eine treffliche Anleitung dazu hat einst in einer Gymnasial-Abschiedsrede C. L. Roth gegeben, s. seine „Kleine Schriften pädag. und biog. Inhalts," Stuttg. 1857 I, S. 156—168; er dringt darin insbesondere auf Concentrirung der Kraft und Arbeit: „der Studirende lerne Eines wirklich studiren, in Einem selbständig arbeiten, für Eines mit seiner Zeit und seinen Kräften geizen. Was außerdem gefordert wird, kann er allerdings nur in compendiarischer Form sich aneignen, und seiner Verpflichtung wegen muß er es auch. Aber es ist doch um vieles besser, Eines zu studiren, und das Uebrige compendiarisch zu lernen, als alles compendiarisch sich anzueignen. Der Einem Fache vorzugsweise gewidmete Fleiß schließt Notizen aus andern Fächern so gar nicht aus, daß er vielmehr erst begierig macht, solche Notizen zu sammeln, und daß er im Kopfe des Studirenden die Kategorien bildet, in die sie zu bleibendem Besitz eingereiht werden." Es versteht sich von selbst, daß damit ein Nacheinander der zu einem Gesammtfache gehörigen Specialfächer nicht ausgeschlossen ist, und eben diese Reihenfolge richtig zu treffen, gehört auch zur rechten Studirmethode. Vortrefflich aber ist noch insbesondere die Belehrung, daß (S. 165 f.) die Einheit des Studirens gestützt und aufrecht erhalten werden müße durch Einheit des Lebens. Man kann und muß seine Tagesstunden eintheilen, aber seinen Sinn kann niemand theilen. Wollten wir, wie unsern Tag in Arbeit und Erholung, so unsre Stimmung zwischen Ernst und Leichtsinn theilen, so würde der Leichtsinn vom Ernste bald nichts mehr übrig lassen. Das Leben und das Studiren muß gleichsam aus Einem Gusse, beides zusammen muß nur Eines sein, wenn die Wissenschaft ihre Früchte tragen soll. **Palmer.**

Methode. Zweiter Artikel.*) Wenn wir das Wesen der Methode bestimmen wollen, so haben wir ins Auge zu fassen, daß es unumgänglich ist, dem Verhältnis, welches der Schüler zum Lehrgegenstand hat, Rechnung zu tragen. Alles Lehren trifft den Schüler entweder in der Lage an, die in Rede tretende Erkenntnis in fertiger Zubereitung zu überkommen, oder nicht d. h. in derjenigen Lage, wo der Schüler die bestimmte Aufgabe durch den Lehrer erhält, die betreffende Erkenntnis sich im Wechselverkehr mit dem Lehrer erst mit zu erarbeiten. Hieraus ergeben sich die zwei bekannten Grundformen alles Unterrichtens: 1. das Akroama, die Mittheilung; 2. die Leitung zur Selbstthätigkeit und in ihr. In der ersteren Form erscheint der Schüler nur im Interesse eines Receptiven; in der letzteren in dem der Mitactivität. Die erstere Unterrichtsform leitet zur Vorführung der akademischen Lehrmethoden; die letztere erweist sich als das Gebiet, innerhalb dessen sich der Hauptsache nach alles Unterrichten zu halten und zu bewegen hat, das den Schüler zu solcher Bildung führen will, bei der sich derselbe nachmals entweder vom Leben selbst oder von der Wissenschaft weiter bereichern lassen kann. Das Unterrichten in der eigentlichen Schule, nämlich sowohl in der Volksschule als auch in der sogenannten gelehrten Schule, mag sie Gymnasium oder Realschule heißen, ist und bleibt ein nach der Schülergattung und nach dem Lehrgegenstande modificirtes, ein elementarisches.

Halten wir uns wie das Eigenthümliche so auch das Geschichtliche in der Um- und Fortbildung der akademischen Lehrmethoden vor, so tritt uns vor Augen, wie die Eigenthümlichkeit dieser Lehrmethode sich darin beschließen und behaupten mußte, daß der Lehrgehalt in seiner vollkommensten d. i. wissenschaftlichen Organisirung zur Hauptsache für den Lehrenden wurde. Den unterrichtsfähigen akademischen Zuhörern ist nur in solcher Behandlungsweise zu genügen. Die dialogischen und conversatorischen Handbietungen mußten hier naturgemäßer Weise zurücktreten. Die dialektisch richtige Verarbeitung des Gegenstandes durch den Lehrer erhielt die Aufgabe, die vermittelnde

*) Um den wichtigen Gegenstand obiger Artikel möglichst allseitig beleuchtet zu sehen, haben wir es für zweckmäßig gehalten, zwei, verschiedenen Lebensstellungen angehörige Referenten sich darüber aussprechen zu lassen. D. Red.

Unterredung zu ersetzen. Darum konnte der Praeceptor Germaniae sagen: Dialectice est ars docendi. — In dem Grade aber, als vorwiegend die Rücksicht auf die Verarbeitung des Lehrgegenstandes genommen wurde, trat die Pflege, welche an anderer Stelle den Beziehungen zu den Schülern gebührt, und eben damit die gesammte Beachtung des Lehrens als eines besonderen Geschäftes oder einer Kunst zurück.

Es mag lange genug gewährt haben, ehe man die akademische Lehrweise von den scholis majoribus in die minores, in das, was unsere oberen Gymnasialclassen sind, hereinführte. Als man aber die Berechtigung des Schülers, nach Altersgrad und Bildungsstand wie nach seiner eben hieraus sich ergebenden Stellung zur Sache beachtet zu werden, begriffen und anerkannt hatte: mußte sich eine andere Form, die unterrichtliche Thätigkeit zu vollbringen, mit Bestimmtheit heraus bilden, die elementare, in welcher, unter selbstverständlicher Berücksichtigung der Natur des Lehrgegenstandes, der Zweck, die Vorbildung für Weiteres, in Gestalt von Kraftentwicklung und Grundlegung für das noch nicht verwendbare Wissen und Können maßgebend wurde.

Wie unbeholfen diese elementare Unterrichtsmethode in den alten gelehrten Schulen und an den alten Sprachen anfangs mag gehandhabt worden sein: ohne ein irgendwie nach Methode aussehendes Thun konnte man zu einem voraus festgestellten Ziele aber niemals gelangen; oder alle Bildung, die doch so reichlich und vielfach zu Stande gebracht wurde, hätte müßen ein Werk des Zufalls oder des Wunders oder der Autodidaxie sein. Das aber ist sie nicht gewesen, sondern immer Frucht einer mit der Absicht zu lehren erfolgten Einwirkung der Liebe und des Fleißes, der von einem andern auf den Lernenden statt hatte. Alle großen Schulmänner von Melanchthon, Sturm, Neander an bis auf die heutigen wußten und wissen auf das deutlichste, daß zwischen Unterricht und Unterricht ein Unterschied ist, das heißt, daß es ein methodisches Handeln giebt, welches in der Schule sein Recht hat, das ganz und voll zur Anwendung gebracht werden muß und bei dessen Nichtvorhandensein die Schule alles andere ist, nur nicht Schule. Je mehr aber das Unterrichten so gut als die Eloquenz sich als ein tractare animos begriff, um so mehr mußte es dem Rechte des Schülers gerecht zu werden sich befleißigen, und sowohl Ratichs als Comenius Bemühungen und Unternehmungen sind hieraus zu begreifen und zu beurtheilen. Während die einen, die alten Schulmänner, das Recht des Lehrgegenstandes in ihrer Methodik glaubten prävaliren lassen zu müßen — wie alle ihre Lehrmittel darthun — und deshalb den Schüler nöthigten, sich wohl oder übel in den Lehrgegenstand zu schicken d. h. zu vertiefen: meinten die sogenannten „Neuerer," — und das ist eben ihre Neuerung und zugleich ihre methodische Verbesserung — des Lehrgegenstandes Behandlung müße sich nach dem Schüler strecken und formiren. Basedow, welcher reicher Herren Kinder zu unterrichten beabsichtigte, die nicht eben ernst oder viel lernen wollen, in der Absicht, das Lernen des Gegenstandes den jungen Herrchen zu verannehmlichen, kürzte, würzte, versüßte, modificirte und alterirte ihn nach seiner Anschauung; Pestalozzi, um an dem nach dem Schülerbedürfnisse angemessen gegliederten Gegenstande die Lernenden ihre Geisteskraft zeigen, entfalten und daran die Befähigung für weitere Bildungsstufen gewinnen zu lassen; für ihn hatte daher der Lehrstoff nur soviel Werth, als derselbe sich als ein Mittel in der von ihm vorgezeichneten Bildungsweise benutzen ließ.

Bis hieher war in der geschichtlichen Entwickelung der Lehrmethode noch alles abgesehen auf die Bildung des Einzelnen an und für sich. Das Recht, welches die Gemeinschaft, die staatliche, die kirchliche, aus welcher der Einzelne hervorgegangen ist, unstreitig gleichfalls an ihr Nachgeschlecht hat, um ihn wie zur Sicherung ihrer Wohlfahrt so zu ihrer Ehre sich ausbilden zu lassen, war ganz außer Acht gelassen. Die Sprache, das große Gemeingut, faßte Pestalozzi nur als ein Unterrichtsmaterial auf, das im Interesse der formellen Bildung des einzelnen Schülers zu verwenden sei, nicht aber als den Fonds, worin die Volksgemeinschaft, aus der der Schüler erwachsen, ihre Bildung darthut und wahret und worin ebenso sehr die Bildung des Einzelnen für die

Gemeinschaft d. i. für die Nation, der er angehört, enthalten ist. Religion faßten mit und nach Pestalozzi viele als ein Unterrichtsmittel insoweit ins Auge, als lediglich den religiösen Bedürfnissen, welche an den Einzelnen entstehen können, dadurch entsprochen wird. Daß derselbe auch durch diesen Unterricht in die Anschauungen und in das Interesse der religiösen Gemeinschaft, in welcher er geschichtlich stehet, einzuführen und zu tauchen sei, blieb diesen verborgen oder gleichgültig. Der Unterrichtszweck ward im Interesse des Einzelnen gesehen und es bestimmte sich, dieser Auffassung entsprechend, die Methode von Grund aus, welche, mag sie nun dynamisch oder sentimental heißen sollen, immer nur ins Individuale und Egoistische ausgehen mußte. Selbst die sogenannte „wechselseitige Schuleinrichtung," die man durch das Vorgeben, daß sie den Sinn, anderen zu dienen und Handreichungen zu thun, wecke und bilde, in Gunst und Schwang bringen wollte, war, sofern Lehrmethode dabei war, im Grunde ebenfalls nur egoistisch, weil sie nur auf die formale Ausbildung des Individuums als solchen ausgieng. Diese Ausbildung des Individuums war, wo sie gelang, als Herbeiführung der Unterrichtsfähigkeit d. h. als Entwickelung der natürlichen Anlagen in dem Grade, um die Gedanken der anderen in gedeihlicher Weise aufnehmen zu können, allerdings ein sehr wichtiges und großes Resultat, nur ist es ein solches nicht, in welchem sich derjenige Unterricht befriedigen kann, den ein Volk, das sich selbst versteht, seinem Nachgeschlecht in seinen öffentlichen Anstalten ertheilen lassen darf. Es bleibt ein Unterricht, der nach der Idee irgend eines Einzelnen an die in abstracto gedachte und gehaltene Menschennatur gegeben wird, welcher sich aber der Pflicht entschlägt, den concreten Lebensbeziehungen Rechnung zu tragen, in welche der Lernende zu treten berufen ist.

Diese elementare Methode hat seit Pestalozzi nun insoweit auf den entsprechenden Bereichen der Schule einen Fortschritt wirklich gethan, als erkannt ist, daß die Beziehungen, welche das Individuum zu der ihn umgebenden Lebensgemeinschaft und welche diese zu ihm hat, mit in Cultur genommen werden müßen, nicht bloß aus dem prophylaktischen Grunde, daß sich die Gemeinschaft vor dem Schaden schütze, den ein roh oder fremdartig gebliebenes Individuum ihr bereiten kann, sondern auch und zwar hauptsächlich, um dasselbe theilhaben zu lassen an der Fülle der Culturgüter, welche eben die Lebensgemeinschaft besitzt und an deren Erhaltung, Erweiterung, Steigerung und Verwerthung ihr alles gelegen ist. Wer nur schlechthin das Individuum in abstracto formal bilden d. h. durch Unterricht für den Unterricht fähig machen will, hat diesen Fortschritt nicht mitgemacht, der sich auf dem Gebiete des Volksunterrichtes unaufhaltsam vollzieht. Wer das abstracte Schülerindividuum, Kopf für Kopf, für eine abstracte sogenannte Humanität also auszubilden beflissen ist, muß den festen Boden des concreten Lebens verlassen, trotz alles Vorgaukelns, das er unter dem Vorgeben „anschaulich" zu werden durch Vorführung der Dinge aus der Sinnenwelt treibt, (anschaulich werden ist noch nicht = ethisch wirken) und schreitet ins Nichtige und Gestaltlose fort. Er macht Menschen nach seiner Ideologie unterrichtsfähig, er lehret sie naturgemäß den Mund für allerlei Sprache öffnen, allerhand Zahlen und Formenverhältnisse erkennen, bezeichnen, vergleichen, die Hand sicher werden lassen in Vollbringung von Zügen und Strichen für Schreiben und Zeichnen; aber damit hat er noch nicht Naturen gebildet, deren Aeußerungen gegenüber eine Volksgemeinschaft sagen müßte: „das ist Fleisch von meinem Fleisch, Bein von meinem Bein;" nicht Naturen, an denen ein bestimmtes Volk, ein bestimmter Glaube, ein bestimmter Staat sich erkennen müßte. Spes patriae puer! Wer die Bildung des Einzelnen wie durch den Unterrichtsschatz, welchen die Gemeinschaft durch ihre geschichtliche Entwickelung in Gestalt der Sprache und Kunst ausgearbeitet hat und worin ihre ganze Bildung in gediegener Objectivität enthalten ist, so durch seine Beziehungen auf diese Gemeinschaft und für dieselbe zu entwickeln sucht: der stehet mit seinem Unterrichte auf dem festen Boden der concreten Gegenwart; sein Unterrichtsspiel und mithin auch seine Methode

kann nicht ins Egoistische ausgehen, sondern nur auf solche Zwecke, welche in der Bildungsgestalt der Nationalität, der kirchlichen und staatlichen Verfassung, gegeben sind. Die Bildung des homunculus in abstracto für unfindbare Situationen in einem Utopien war der Zweck des in Veraltung tretenden verseichtigenden Unterrichtens; Bildung im und am concreten Leben der Gemeinschaft, in welche der Einzelne gepflanzt ist und für welche er da zu sein sich verpflichtet fühlen muß, ist das Zweckprincip der Modernen und bei Verwirklichung desselben kann es erst kommen zu einer Volksbildung, die Hand und Fuß, Blut und Leben hat.

Diese Betrachtung wirft ihr Licht auch auf das Wesen der Persönlichkeit des Lehrers in ihrem Verhältnis zur Methode. Der Begriff der Persönlichkeit ist am Lehrer meistentheils die ultima ratio derer, welchen die Schritte und Bewegungen des bewußtvoll Unterrichtenden nicht nach ihrer innern Nothwendigkeit, Angemessenheit und Wirksamkeit im klaren liegen. Man hat in der neuern Zeit dem Begriffe von einer besondern Wirksamkeit der Lehrerpersönlichkeit mehr Raum zu schaffen gesucht, als er bei deren Unberechenbarkeit von den Freunden des methodischen, lediglich auf Wissensbildung ausgehenden Unterrichts, welche von eines jeden Zuges Wirksamkeit, den die Methode zu thun anwies, sich Rechenschaft geben zu müßen meinten, bewilliget erhalten kann. Das ist theils aus einer Furcht geschehen, die unberechtigt war, theils aus einem Gefühle, das sein Recht hatte. Die Furcht bestand in der Besorgnis, daß die unterrichtliche Kunst zu einer äußerlich erlernbaren Geschicklichkeit herabsinken könne, die durch Handhabung auch bei innerer Unbildung sich anmaßen könne, Bildungserfolge zu haben, welche in Wahrheit keine sein können und wobei die Würde des Lehramtes und Lehrstandes unverdiente Einbuße leiden müße; allein echt methodenmäßige Geschicklichkeit wird nicht ohne treue Hingebung an Schüler und Gegenstand erlangt, wo aber diese in Anwendung gebracht wird, da wird auch der Lehrende mit seiner Person durch seine Methode in voller Würde verbleiben. Das Gefühl bestand darin, daß man in der Methode, als in einem Gesetze für das Verfahren den Mangel eines Lebens, das ins Bestimmte gestaltet ist und das allein gemüthbildend zu werden fähig ist, empfand. Diesen Mangel an der Methode soll die Persönlichkeit als Zuthat ausfüllen. Ist der die Methode Vollziehende ein Künstler, so ist er es aber eben dadurch, daß Methode und Persönlichkeit an ihm in eins zusammen gehen und die Methode an ihm individuell wird, wie die theoretische Therapie an einem, der ein wirklicher Arzt ist. — Hier kann das methodische Handeln keinen Mangel merkbar werden lassen; wo aber Person und Methode auseinander verbleiben, da wird die Person weder den Mangel zu decken im Stande sein, welcher der Methode anhaftet, noch die Vortheile erhöhen, welche die Methode mit sich führt. In der Persönlichkeit liegt in Wahrheit ein Complement der Methode beim Unterricht — das Moment der Vitalität (Vim vox mirificam viva docentis habet.), durch welches Religiosität, Nationalität und Patriotismus in die Erscheinung tritt und wirksam wird. Bei dem allen verliert die Methode nichts von ihrem Werthe und ihrer Würde sowenig als die Gerichtsordnung auch bei schlimmer Rechtspflege der Richtenden. Die Unterrichtenden haben sich daher mit ebensovielem Rechte auf die Art besinnen dürfen, wie das Unterrichten zu geschehen habe, um wirksam zu werden, als alle anderen, die ein Geschäft zu vollbringen hatten, bei welchem sich bestimmte Acte, Mittel und Zwecke wiederholen. „Der denkende Künstler ist noch eins soviel werth!" läßt Lessing den Maler sprechen und Schiller sagt später: „Den schlechten Mann muß man verachten, der nie bedacht, was er vollbringt." Aus solchem Denken und Bedachtnehmen erwächset Methode. Sie ist nicht Caprice, sondern Gesetz; nicht Liebhaberei, sondern nothwendig Erfordertes; sie ist nichts anderes als das Wissen um und über die Behandlungsweise, wie sie in der Natur der Sache und im erstrebten, berechtigten Zwecke liegt. Sie ist weder Mysterium noch Hokuspokus, sondern die klare Erkenntnis von allen in einem unterrichtlichen Hergange eintretenden und zu behandelnden Momenten. Sie wissen heißt aber noch nicht sie haben. Das ist eben ein wirklicher Lehrer, der in

seiner Persönlichkeit solch Wissen mit Sicherheit und Freiheit ins Können versetzt und dadurch zur Kunst erhebt. Aber das Wissen um die Methode bleibt unerläßlich. Niemals darf vom instinctiven Lehrversuche ein befriedigendes Resultat der Bildung erwartet werden. Sind es nur Thoren, welche die Heilung ihrer Leibesschäden von sogenannten unwissenschaftlichen Naturärzten erwarten, so sind die noch größere, welche die Ausbildung des Geistes und Herzens von denen erwarten wollen, welche entweder überhaupt selbst nicht gebildet sind, oder, wenn schon sittlich gebildet, keine Einsicht haben in die Vorgänge, welche an einer Seele, die gebildet werden soll, zu veranlassen oder zu beachten sind. Wenn sogar Lehrer — ich weiß nicht aus welchem Fanatismus — sich vergessen können, wie es auf dem Brandenburger Kirchentage 1862 geschehen, auf Methode zu schelten, so erklären sie nur indirect, daß sie darauf Verzicht leisten, daß ein verständiger Mann sie für Lehrer, d. h. für Personen halte, welche wissen, was sie unterrichtlich wollen, und daß sie sich genügen lassen, für solche angesehen zu werden, welche Friedrich Wilhelm II. „Fuscher" nannte. Ein Lehrer ohne Methode ist ein Componist ohne Generalbaß; ein Virtuos ohne Takt. Wir wissen recht wohl, woher der Eifer der einen wider die Methode stammt, aber weil er nur das Zerrbild der Methode trifft, so läßt er fürchten, daß er aus einer nicht völligen Einsicht in ihr wahres Wesen und in ihre Geschichte hervorgehe.

Es hat vielleicht außer der Trägheit, sie zu erlernen, auch das Göthesche Wort: „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor!" — viel Anlaß und Anreiz zu solcher Misachtung gegeben. Ja, es trägt sich was selber vor!! — Warte einer nur auf solchen Selbstvortrag! Versuche es einer nur an irgend etwas, das er nicht versteht; er wird bald merken, daß Verstand und Witz in einer sattsamen Dosis wirklich nöthig sind, wenn die Sache lehrmäßig d. i. Stufe für Stufe, Moment für Moment geordneter Weise sich in Licht und Erscheinung bringen d. i. vortragen soll! Sic ubi tolluntur festis aulaea theatris, Surgere signa solent, primumque ostendere vultum, Cetera paulatim, placidoque educta tenore Tota patent imoque pedes in margine ponunt (Ov. Met. III, 110). Versucht es einer, der die Sache versteht, so ist eben er es in seinem Verständnis, der sie vorträgt und nur dem Anschein nach ist es die kunstvoll in Fluß und Bewegung gesetzte Sache selbst. Es mag einem also Verständigen immerhin verhältnismäßig leicht sein, eine Sache, die sich als solche in allen ihren Momenten auf einmal herandrängt, in Gelassenheit und gehöriger Aufeinanderfolge vorzutragen (Scribendi recte sapere est et principium et fons. Hor. a. poet. 309.): gewiß aber macht es auch bei einem Kundigen sich nicht von selbst, sondern er in seiner Verständigkeit und durch die aus ihr folgende Methodicität ist es, der den Vortrag, den lehrgemäßen, um den es sich handelt, schafft. Diese Verständigkeit aber, eine Sache unterrichtsmäßig anzufassen und vorzuführen, will gelernt, will erworben sein. Der Fleiß nun, solche Verständigkeit zu erlangen und zu erweisen, soll nicht misachtet werden; der Besitz solcher Verständigkeit, welche den Meister in seinem Fache macht, soll nicht geringgeschätzt werden! Daß darüber noch zu reden und zu schreiben nöthig ist! — „Ehrt den König (das Genie) seine Würde, ehret uns (methodisch ehrsame Lehrer) der Hände Fleiß." — Wäre das Unterrichten etwas von selbst sich verstehendes und sich ergebendes: wie kommt es, daß auf Kanzel, Katheder und Lehrschemel so wenig wirkliche Lehrer vorhanden sind?! Das Land müßte ihrer ja voll sein. Der Meister, der in seiner Kunst stehet, mag ihre Gesetze untersuchen und sie abschätzen: aber er wird sich nicht herbeilassen, Vernunft und Wissenschaft, die in seiner Kunst sind und ihre Methode bedingen, zu verkennen oder zu verachten.

Wir haben sonderlich von der Geschichte der Elementarunterrichtsmethode im ganzen noch einiges zufügen zu sollen gemeint, wenn wir unser Vorhaben hier ausführen dürfen.

Während man im Bereiche der niedern, ich meine der ungelehrten Schulen dunkeln Triebes anfänglich nur darauf ausgieng, gewiße für nöthig erachtete Lernstoffe aus

dem Gebiete des kirchlichen Interesses den Schülern zuzuleiten und die Lernenden mehr an die Ziffer- und Buchstabenübungen zu gewöhnen, wobei der eigentliche Lehr- und Lernproceß ganz außer Acht und Betracht verblieb, und von welcher Verfahrungsweise nicht wenige Unwissende unserer Tage den Glauben festhalten, es sei ehedem mehr und besser gelernt worden und durch den Lehrenden mehr geleistet worden — was grundfalsch ist —: fieng Rochow im vorigen Jahrhundert auf dem Gebiete der brandenburgischen Dorfschule an, weniger schon den Unterrichtsproceß als vielmehr das Unterrichtsresultat und das in Verwendung kommende Unterrichtsmaterial zu revidiren. Er fand, daß „der gemeine Mann," wie er die Leute auf dem Lande nannte, ohne die Kenntnisse verbleibe, durch welche derselbe in den Stand gesetzt werden könne, an allen den Vortheilen der sich mehrenden Cultur seinen bescheidenen Theil zu haben. In diesem Sinne hielt er es für angemessen, daß die Kinder des gemeinen Mannes in den Schulen nicht bloß mit Buchstabiren, Katechismuserlernung und mechanisch betriebenem Bibellesen hingehalten würden, sondern daß ihnen ein gewißes Capital von Kenntnissen gemeinnütziger Art aus Natur- und Menschenleben zugeführt würde. Immerhin mag diese wohlwollende Richtung, welche Rochow dem Unterrichte durch sein methodisirendes Eingreifen (vgl. d. Art. Rochow) zu geben trachtete, nur auf Erzielung von Bildungsresultaten am einzelnen Schüler ausgegangen sein; dem Einzelnen wollte er nützlich werden; den Einzelnen wollte er fähig gemacht sehen, durch die Mitwirksamkeit des öffentlichen Schulunterrichtes Theil zu haben an den Vortheilen der sich verbreitenden Cultur, von welchen er denselben nicht durch die Willkür oder Gewalt anderer, sondern durch die eigene Unwissenheit, Ungeschicklichkeit und Roheit ausgeschloßen sah. Diese subjective Bildungsrichtung, die auf Zubereitung des Einzelnen für seine individuelle Wohlfahrt, Glückseligkeit, Würde, Kraft — oder wie sonst die Tendenzen genannt wurden, welche beim Unterricht von den Einzelnen genommen wurden, auslief, verfolgten im allgemeinen demnächst alle methodischen Unternehmungen, bis auf Graser. Darin liegt auch die eigentliche Achillesferse von Pestalozzis nimmer zu tadelnder Bildungsintention. Des Schülers Kräfte sollten entbunden, entfaltet, entwickelt, gestärkt, erhöht, vervollkommnet werden — unterrichtsfähig sollte er werden: wozu — wofür — wodurch, das blieb auf sich beruhen, es galt Selbstentwicklung, Selbstthätigkeit, Selbstgenuß! Nicht ins blaue hinein strebet aber ein Baum mit seiner Aeste und Gezweige Bau, seine ganze von sichern Fundamenten getragene Erscheinung ist gemäß dem Raume, in den sie geht, und den Elementen, aus denen sie erfolgt. Nicht ins unbestimmte hat des Menschen Bildung durch den Unterricht Anlauf und Richtung zu nehmen, sondern analog sich zu halten zu den Elementen, die ihn in der Gemeinschaft, in welcher er hervortritt, lebt und ist, umgeben und umfließen! Pestalozzi, der in Erziehungs- und Unterrichtsunternehmungen, wer wüßte nicht wie?, nach und nach hineingezogen wurde; Pestalozzi, der so gut wie ein anderer ein Kind seiner Zeit und ihrer sie erfüllenden Verhältnisse war, konnte nach seiner Zeit, nach seinen beengten Schweizer-Verhältnissen in Staat und Kirche auf mehreres zuerst gar nicht ausgehen, als jedem einzelnen seiner anfänglichen Schüler in dem Sinne förderlich zu sein, daß er ihn in Stand setzte, etwas zu sein oder zu werden, nach seiner eigenen Art. Als nachmals Pestalozzi sich nicht bloß von Schweizerkindern, sondern auch von spanischen, amerikanischen, französischen und deutschen Knaben umgeben fand: wie hätte er in solch kosmopolitischem Kinderallerlei aus aller Herren Ländern daran zu denken versucht sein sollen, ein bestimmt nationales, patriotisches, kirchliches Interesse mit Entschiedenheit an der Bildung dieser wie durch einen Zufall zusammengeweheten Schüler zu faßen. Er mußte an den allerallgemeinsten d. i. alleräußerlichsten Momenten ihrer Entwickelungsfähigkeit nicht bloß anknüpfen, sondern haften bleiben, wenn er ihnen, die so verschieden geartet waren, zusammen bildend gerecht werden wollte. Für diese Mannigfaltigkeit von Schülern gab es kein gemeinsames Unterrichtsmaterial, das allen gleich werth und wichtig zu machen gewesen wäre; es gab nur solches, das allen in gleichem Grade gleichgültig

sein konnte. Dies Unterrichtsmaterial konnte nur eben verwendet werden, um sogenannte formale Bildung, die freilich an dem Allerhand von Schülern die gleiche bleiben konnte und durfte, zuwege zu bringen. Es war ganz natürlich, daß dem Pestalozzi nur Sprache, Zahl und Form als dasjenige in Händen blieb, womit er die beabsichtigte formale Bildung, welche von allen Volks-, Staats- und Glaubensunterschieden absieht, bewirken zu können hoffte. In der Praxis aber zeigte es sich bald deutlich, daß er mit dem ersten sogenannten Bildungsfactor, der Sprache, sich geirrt hatte; denn als derselbe in Anwendung kommen sollte, machte sich in der Natur der Sprechenden die bestimmte sprechende Volkseigenthümlichkeit als etwas sofort geltend, das eben so sehr von geschichtlicher als von naturmäßiger Gestaltung sei, und der ganze Sprachunterricht nach Pestalozzischer Intention mußte bei der principmäßigen Hintansetzung und Nichtbeachtung der geschichtlichen und nationalen Seiten und Hervorbringungen der Sprache in alle die Irrwege gerathen, in welche wir ihn haben gerathen sehen und die wir lange genug selbst mitgegangen sind. Pestalozzi konnte in seinen theils improvisirten theils octroyirten Bildungsinstituten seine Unterrichtsbestrebungen d. i. seine Methode nur eine Richtung nehmen lassen, welche auf die Bildung der Subjectivität am Schüler ausgieng. Das ist das Pathos, das ihm mehr aus der Lage als aus der Absicht erwuchs. Eine andere Zeit, eine andere Nation hätte ihn Lebens- und Gehaltvolleres erfassen und verwenden lassen. Er hätte sich nicht daran genügen lassen müßen, seine Schüler nur das Lernen zu lehren d. h. ihre Fähigkeit unterrichtet zu werden auszubilden: er würde durch seinen Unterricht ein Chiron zu werden getrachtet haben, der das nährende Mark von Löwen in der gedankenvollen Weisheit einer großen Vorzeit, eines weiten Reiches, einer strebenden Nation seinen Heldensöhnen zuzuleiten und anzueignen wußte.

Graser hatte erkannt, daß es der Bildung durch einen Unterricht im pestalozzischen Sinne immer an einem Inhalte ermangeln müße und daß ein inhaltlos verbleibender Unterricht und eine im Stofflosen gesuchte Bildung Undinge seien. Mit Deutlichkeit erkannte er, daß es darauf ankomme, dem Unterrichte einen Inhalt — nicht einen bloßen Gegenstand oder ein bloßes Mittel, an dem er geschieht —, der Bildung eine Materie zu suchen, in und an welcher sie zu Stande kommen möchte. Mit dem Ausdruck „Leben" glaubte Graser diesen Schatz nicht blos gefunden, sondern gehoben zu haben und er baute nun ein Unterrichtssystem von methodischer Structur darauf. In der That war von Graser damit soviel entdeckt und festgestellt, als in seiner Zeit und an seinem Orte zu sehen und zu sagen war. Seine Zeit war eine für Volksbildung überaus traurige, eine solche, in welcher für den Blick des Forschers an seinem Volke weiter nichts als nur das kahle, fahle, schale Leben zu entdecken war; sein Ort, wenn vielleicht nicht ohne Naturreize, hatte doch nichts von einer geschichtlichen Bedeutung, die ihn über die Armseligkeit der Zeit hätte erheben können; seine Kirche, die römische, war ihm Last und Schranke mehr als Schwung und Geistesfülle; sein Staat — das napoleonische Königreich Bayern! sein Deutschland — der Rheinbund! Wie hätte er zu damaligen Zeiten etwas mehreres, volleres, bestimmteres in den Blick als Bildner nehmen können, als das, was damals allein noch übrig war, das — Leben, das damals so verarmte, verschränkte, verkümmerte! Vaterland — das war kein Ausdruck im Rheinbund, der straflos verblieben wäre; die gouvernementale Administration des Landes — das sollte, wie im Graser zu sehen, Gegenstand von Heimats- und Vaterlandskunde sein. An der Sprache ist es die Buchmäßigkeit ihrer Form, nicht aber der lebensreiche Inhalt ihres Schriftthums, das er verwenden lehrt. Kurz Graser entdeckte und stellte soviel, Pestalozzi gegenüber und ihn weiter führend, fest, als er nach seiner Lage konnte, und ihm gebührt das Verdienst, die Bedeutung objectiven Inhaltes für den Volksunterricht als Erforderlichkeit unter den Neueren sicher gestellt zu haben (s. d. Art. Graser).

Was im rheinbündischen Deutschland Graser „Leben" nannte, als wodurch oder wofür die Bildung des Volkes erstrebt werden müße, das nannte an seinem Orte und

zu seiner Zeit Fichte bestimmter, treffender, sicherer, muthiger: Nationalität. Er forderte in Berlin in schwerer bedrängter Zeit (1808), daß durch eine „nationale“ Bildung das durch das Elend der Zeit körperlich, geistig und sittlich herabgekommene deutsche Volk regenerirt werde. Mit dem Ausdruck Nationalität war jedenfalls ein hand-, stand- und ehrenfesterer Begriff gewonnen, als der in dem Ausdrucke Grasers: Leben, oder gar in dem der „Divinität“ im Unterschiede zu der damals den Gymnasien anheimgefallene „Humanität“ aus den alten Classikern, sowie zur Deckung gegen den Klerus seiner Kirche. In Fichtes Begriffe lagen die von der in Deutschland immer geschätzten Naturwüchsigkeit gezogenen Lineamente, wie sie schrankenstellend und gestaltgebend anschaubar und erfaßbar in Sprache, Sinn und Interessen aller Art in eine Gemeinschaft eingreifen und die die Gemeinschaft, nicht ohne strafenden Widerstand zu thun, sich am Einzelnen antasten läßt, weil sie fühlt, daß eben damit ihr eigenes Bestehen gefährdet ist. Fichte hat das Verdienst, auf dem Unterrichtsgebiete mit starkem Fingerzeige zuerst darauf hingewiesen zu haben, daß die Nation durch den Unterricht solchergestalt ihren Vortheil haben müße, daß die Bildung des Einzelnen nicht im Interesse dieses Einzelnen zu geschehen habe, sondern in dem des Ganzen. Solche Bildung der Einzelnen für das in nationaler Ausprägung vorhandene Ganze in der Absicht, diesem nationalen Ganzen zuzugehören, um es zu stärken, zu beleben, zu erneuern, — nannte er Nationalbildung. Weniger glücklich als mit diesem großen Blicke war er in der Erkenntnis der Art und Weise, wie diese nationale Bildung durch methodischen Unterricht bewerkstelliget werden sollte. Er sah, seltsamer Weise! die Regeneration der deutschen Nation in der formalen Aufrüttelung, Läuterung, Ausbildung ihrer sittlichen und intellectuellen Kräfte im allgemeinen und so konnte er in Ermanglung eines anderen Mannes, der in seiner Zeit das Banner eines Unterrichts in würdigem Geschichtsinhalte hochgehalten hätte, auf den damals in seinem Zenith stehenden Schweizer Pestalozzi verweisen, als von welchem die Weisheit zur weiteren Bewerkstelligung der deutschen Nationalbildung zu entnehmen sei. Nun, Anregung und Begeisterung für formell veredelte Unterrichtsertheilung haben sich die trefflichen jungen Männer bei Pestalozzi schon eingeholt, die in Veranlassung von Fichtes Fingerzeig die preußische Regierung in den Zeiten ihrer tiefsten Erniedrigung gesendet hatte. So wenig ohne Frucht haben sie dort gelebt, wie die zugleich mit ihnen dort anwesenden Schweizer, Franzosen und Russen. Reiche Kräfte haben sie in der Gemeinschaft mit dem edlen Schweizer gewonnen und sind mit dieser Erwerbung in ihr Land zurückgekehrt. Aber national sind nicht geworden die durch sie nach den pestalozzischen Ideen organisirten Schulen und — konnten es nicht werden, nämlich Volksschulen, deutsche Volksschulen nicht in des Wortes wahrer und voller Bedeutung; sondern wo pestalozzische Methode und Geist in Unterrichtsanstalten drang, da ist wohl an die Stelle des geistigen Todes ein Leben, an die Stelle eines schlaffen Mechanismus ein reger Pulsschlag gekommen, aber Kräftigung des frohen und sittlichen Bewußtseins, gerade dieser und keiner andern Volksgemeinschaft mit dem ganzen Vorrathe von Geist und Kraft anzugehören, ist nicht dadurch erzeugt worden. Unterrichtsfähig ist geworden die Schuljugend durch Anregung ihrer Erkenntniskräfte, wie es auch die Kinder der Russen und Franzosen werden mußten, wo unter ihnen pestalozzische Methode in Anwendung gebracht wurde; aber in deutschen Sinn und Geist, in deutsches Wesen, Leben und Bewußtsein sind sie durch die Pestalozzianer als solche nicht gepflanzt, ja nicht einmal getaucht worden. Selbst der Leben weckende Ruf Friedrich Wilhelms III. an „sein Volk“, der aus den „Bewohnern des Staates“ (!) wie dessen Einsassen noch am 3. Febr. 1813 in officieller Behutsamkeit und Frostigkeit von Hardenberg genannt werden konnten, erst ein Volk, ein preußisches Volk machte, der weltgeschichtliche Ruf Friedrich Wilhelms III., der erst die Ausdrücke Volksschule, Volksbildung theils berechtigte, theils schuf, konnte der Idee der Nationalerziehung und Nationalbildung noch keine wesentliche Hülfen zuführen, um sie zu verwirklichen; konnte ihr weder Methode noch Inhalt schaffen, durch welche ihre Aus-

führung erstrebt würde. Der eine Theil der Lehrenden lenkte deshalb in den abstracten Formalismus Pestalozzis wieder ein und gerieth, wenn er zugleich als antigouvernemental sich geberdete und tendenziös wurde und antikirchlich, auf den Wahn, er sei eben in dieser oppositionellen Haltung und Stellung und durch sie national! Der andere Theil fiel entweder in einen cruden Materialismus und Mechanismus ordinärer Schulmeisterei zurück, oder wurde gemüthvoll und betonte mehr als vordem das allerdings wichtige Moment, daß die Bildung des Volks nicht nach dem Grade seines Wissens abzuschätzen sei, sondern wie nach der Sittlichkeit seiner Bestrebungen so nach der Reinheit, dem Adel und der Tiefe seines Sinnens und Empfindens. Es fehlte auch diesen letzteren der Farbe, Leben und Bestimmtheit gebende Inhalt. Die einen derselben suchten durch Anbau des Aesthetischen, die anderen durch Pflege des Religiösen diesen Mangel zu ersetzen oder zu verdecken, indem sie hienach die Behandlung ihres Unterrichtes gestalteten und das Princip ihrer Methodik modificirten. Aber wenn schon das Nationale eines gebildeten Volks nicht aus dem Auge lassen kann weder das Aesthetische noch das Religiöse, so ist weder in unbestimmter allgemeiner Sentimentalität, noch in unbestimmter, allgemeiner Religiosität jemals das Wesen einer gesunden und vielseitig durchgebildeten Nationalität enthalten und beschlossen gewesen.

Der Hauptgesichtspunct, durch welchen allein ein Unterricht nationalen Halt und Kern gewinnen kann, wurde über allen diesen Versuchen lange übersehen und wird auch noch in der Gegenwart von vielen und auch noch von vielen, welche Säulen des Unterrichtswesens geheißen werden, übersehen — der historische. Im Wesen des Nationalen am Einzelnen wie an der Gemeinschaft liegt die Vorstellung von der Erforderlichkeit, irgend welche Lineamente, Charakterzüge, Güter oder Interessen festzuhalten und zu wahren, in denen eben das Eigenartige einer bestimmten Nation enthalten und geborgen ist; die Vorstellung von der Erforderlichkeit, die Continuität des werdenden Geschlechtes mit der Anschauungs- und Empfindungsweise der gegenwärtigen Generation und der früheren sicher zu stellen. Dieser Gesichtspunct ist, wenn man die Rücksicht ausnimmt, welche im Interesse der Confessionen mehr schwach und siech, mehr beschränkend und gehäßig, als in starkem und gesundem, befreiendem und liebevollem Nationalbewußtsein genommen worden, — nicht gefaßt worden. Solange man in den Schulen lediglich die Nothdurft des Einzel- oder des Gesammtlebens zur Anstifterin und Maßgeberin des Egoismus fördernden Unterrichtes und seiner Methode macht, solange das bischen Bildung, das mit Kummer und Noth dem Einzelnen zugeführt wird, nur ein elender Bettelbrocken vom Tische reicher und gelehrter Herrn ist, kann von einer Bildung zur Nationalität und von einer Bewahrung derselben durch die Bildung kaum schon die Rede sein. Bildung ist nicht Remedur eines Nothstandes, Bildung ist Offenbarung eines Wohlergehens, Bildung ist nicht Wurmcur, Bildung ist Darstellung des Lebens in seinen schönsten, gesundesten und wesentlichsten Momenten. Wen man bildet, versetzt man nicht in einen Zwangsstall, sondern in die Lage, sich zu freuen an den edelsten Gütern, welche das Leben eines Volkes hat. Nationale Bildung besteht mit Sicherheit in einem Volke, wenn man das junge Geschlecht desselben in Stand setzt, in der Kraft, in dem Sinne, Streben, Wesen, Wege und in der Weise seiner edlen Vorgänger zu leben, glücklich zu sein und nicht aus der Art zu schlagen, nachdem sich dieselbe als berechtigt vor Gott und aller Welt bewähret hat. Mögen es die Stände der sogenannten vornehmen Welt bei ihrem Volk verantworten, wenn sie ihre Kinder in ihres Standes Luxus als Welsche und Fremde in Sitte, Sprache und Religion auferziehen lassen; das Volk aller Schichten hat ein Recht — wie es auf den gesunden auch einen Drang und Trieb hat —, sich seines Wesens Identität gewahrt zu sehen. Proprium est carum, selbst Polacken. Das darf dem Zufall und der ordinären Naturnothwendigkeit nicht überlassen werden, wenn ein Volk in einen Bildungs- und Blütestand getreten ist, in welchem es sich glücklich fühlt. Einem rohen oder charakterlosen Volke mag es gleichgültig sein, ob es noch das Eigenthümliche seines Wesens an sich trägt, einem Volke

aber, das seine Energie in seiner Bildung hat, ist es nicht gleichgültig, ob es diese bewahre oder verliere, weil es hoffen darf, eben durch sie ein würdiger Mitfactor in der Entwickelung der ganzen Menschheit zu werden. Die Pflege der Nationalität muß daher Werk geflissentlichen Wirkens durch Erziehung im Hause und durch anstaltsmäßig eingehaltenen öffentlichen Unterricht werden. Der Weg, welcher hiebei allgemein und unter öffentlicher Gewähr einzuschlagen, ist die Methode. Sie kann keine andere sein als eine nach dem Geschichtsleben der Nation bestimmte, d. i. von ihrem Geschichtsinhalte erfüllte und im Selbstgefühle, welches die Nationalgeschichte verleiht, gehandhabte. Wenn sich die Unterrichtsgegenstände, die keines geschichtlichen Gehaltes sind, hievon ausschließen und ebendadurch aufhören Hauptgegenstände in dem methodisch geordneten Volksunterrichte zu sein, wie das Rechnen und die Formenlehre, so gewinnen dagegen die inhaltsvollen Gegenstände bei recht eingehaltener Stufenfolge eine erheblich andere und größere Bedeutung. Der Religionsunterricht wird nun nicht mehr bloß zur dienermäßigen Vorarbeit für den confirmirenden Kleriker, der in die Ernte des Schulmannes tritt, werden, sondern ergehet ebenso wie der Sprachunterricht und der weltkundliche Unterricht im Sinne und Interesse eines nationalen d. i. geschichtlichen Selbstgefühls. Wie wäre es möglich, daß man ein Jude wäre, ohne geschichtsmäßig die Religion der Väter mitzubesitzen! Sollte man ein Deutscher sein können, ohne vollbewußt in seine christliche Gemeinschaft eingeführt zu sein? — Die Kirche mag vielleicht von dem Volke absehen wollen; die Volksschule nimmt aber das Religiöse auch in ihre nationale Bildungsrichtung herein. Und was kann bei solcher Abzweckung der Religionsunterricht anders sein als geschichtlicher Unterricht, da er die Aufgabe hat, den Einzelnen in Stand zu setzen, ein Genosse nicht sowohl seiner Kirche zu sein, als vielmehr ein lebendiges Glied am Organismus der Volksgemeinschaft, welche diesen oder jenen christlichen Grundzug ausgeprägt hat. Weshalb anders wird biblische Geschichte, weshalb werden die Lehren der heiligen Schrift und die kirchlichen Lieder erlernet, als um in Mitbesitz und Mitgenuß zu setzen von allen den Gütern, welche die Gemeinde im Laufe der Geschichte erzeugt oder erworben hat und nun als einen beglückenden Schatz in ihrem Schoße wahrt. — Was hat der Muttersprachunterricht in der nationalen Elementarschule für einen andern Sinn als um unter Zuleitung von geschichtlich gewordenen Sprachschätzen und Sprachweisen den Einzelnen sich fühlen und erweisen zu lassen als einen Mitgenossen der großen reichen nationalen Gütergemeinschaft, in welche zu gehören er als Deutscher stolz sein darf. Die mehr oder minder hiedurch gesicherte grammatische Correctheit in der Ausdrucksweise seiner Gedanken ist ein Moment von minderem Belang als das Vermögen, Theil zu haben an der Weisheit, welche in dem Schriftenthum deutscher Nation für alle Lebensschichten derselben in so reicher Fülle niedergelegt ist. — Was ist von der Weltkunde Wichtigeres, Näheres, Nöthigeres für ein Kind deutscher Nation als die Kunde von Heimat und Vaterland; was ist das aber anders als Historie in Gestalt von Beschreibung und Erzählung? — Was ist der Gesangunterricht in der Volksschule? Nicht leeres Stimmbildungsmittel — wie bei Pestalozzi, sondern, wie nach Erk und andern nach ihm, Mittel, die Empfindungsweise, welche die Nation über Gott und Welt in ihren Melodien ausgedrückt hat, an den Nachwuchs in bewußter, sicherer und bildender Weise zu bringen, und von dieser Seite her von größter nationaler Bedeutung, nämlich von geschichtlicher. Welcher Lehrer wird in Deutschland seine Knaben die Marseillaise lehren oder: „Schöne Minka, ich muß scheiden" rc. — oder: „Noch ist Polen nicht verloren"! — Der Lehrer nun, insofern er selber ein wahres und lebendiges Glied seines Volks ist, wird den also angemessen gewählten, geordneten und behandelten Unterrichtsgehalt in einer nationalbildenden Weise an seine Schuljugend zu leiten haben. In dieser Richtung, nachdem der Einzelne in pestalozzischer Weise vorbereitet d. h. fähig gemacht ist für die gedankenmäßige Entgegennahme des Unterrichtsinhalts, wird dann abgesehen von jener, dem Individuum als solchem dienenden formalen

Witzigung, Erregung und Entfaltung und der Einzelne wird vielmehr eingeführt und eingepflanzt in die Empfindungs- und Anschauungsweise seiner Väter und es wird von den Weisheitsschätzen und Aufgaben derselben ihm soviel zugeleitet, als er nach Alter und Bildungsstandpunct zu tragen und zu fassen vermag, um sich, wenn er zur vollen Reife gelangt ist, als ein tüchtiges Glied seiner Nation zu fühlen und zu erweisen; in dieser Richtung waren in Preußen viele Lehranstalten mit ihren Zöglingen, eingeladen von der immer dringender mahnenden und durch ihre Gaben immer günstiger werdenden Zeit, mit solchem Erfolg gegangen, daß durch ein Zeugnis, welches selbst ein Moment in der Geschichte der Unterrichtsmethodik bildet, constatirt werden konnte, „es ist ein Umschwung eingetreten," ein Umschwung in den Anschauungen von den Forderungen, welche die Lehrthätigkeit in der Volksschule d. h. die Methode im allgemeinen vom Standpunct des nationalen Interesses aus zu stellen hat. Es war der Fall, daß Einzelne in ihres Schulmeister-Berufes engerer Dienstbahn von diesem „Umschwunge" nichts wargenommen oder erfahren hatten — Wenigstens bestritten sie dessen Vorhandensein; — dies hinderte indes nicht, daß auf einem Gebiete wirklich von der Zeit thatsächlich ein Schritt weiter geschah. — In deutscher Nation ist allgemach eine Lebensfülle von erfaßbarer Eigenthümlichkeit realisirt vorhanden, daß negirend ihr entgegen- oder, sie nichtbeachtend, aus dem Wege zu gehen rein unmöglich ist. Auf allen Gebieten des öffentlichen und gemeinsamen Lebens ist das offenbar und macht geradezu Anspruch, daß die Jugend zu ihrer Freude und Wohlfahrt in angemessener Weise in sie hineingezogen werde. Es ist lediglich der Nimbus, welchen einige um den pädagogischen Namen Pestalozzi verbreitet sehen wollen, der die Meinung erhält, daß in und mit pestalozzischer Lehrweise jenes nationale deutsche Geistesleben von selbst der Jugend zufallen werde. Der Pestalozzismus aber wie jeder Boden der Schule ist untauglich zur Erzeugung eines lebensgültigen Inhaltes für die Schule. Im Pestalozzismus hat aller und jeder Inhalt des Unterrichts an und für sich überhaupt keinen Werth; er gilt nur nach seiner Tauglichkeit, für formale Zwecke verwendet zu werden. Was diesen Zwecken nicht dient, ist nichts werth; je geschichtsartiger der Inhalt, desto ungeeigneter. Der Inhalt, der in nationaler Lehre, Dichtung und Berichtweise enthalten ist, hat aber, wo es nationale Bildung gilt, einen absoluten Werth und dem Unterricht fällt eben keine andere Aufgabe zu, als diesen werthvollen Inhalt der für sie geeigneten Jugend getreu und jugendgemäß zu übermitteln. Ein Engländer mag genug gethan zu haben glauben, wenn er die Jugend seines Volkes zur formalen Lesefertigkeit gebracht hat und sie dann laufen läßt, unter dem Vorgeben, daß nun im selfgovernment sich ein jeder so sein Fortkommen zu suchen im Stande sei. Einem herzlosen Engländer wäre mit einem formalbildenden Pestalozzianer, wenn er nur technisch praktischer als die bisherigen wäre, völlig genug geschehen; einem Deutschen aber, der auf seine Nationalität bedacht ist und sie versteht, welcher also weiß, was er will — wenn er nicht ein Revolutionär ist, — noch lange nicht. Der Deutsche rechter Art meint, da er die köstlichsten Güter der Nation zur Verwendung hat, aus deren Erwerbung sich nationale Gefühls- und Denkweise d. h. Nationalbildung ergeben muß, diese köstlichen Güter mit unterrichtlicher Sicherheit auch der Jugend übermitteln zu müßen. Das ist des thatsächlich vorhandenen Umschwunges Sinn und Bedeutung, welche ihn zu einem Fortschritte machen, ja der zu einem Liebesdienste, der dem Vaterlande geschieht, wird, und nicht zu einem solchen, der dem Individuum in seinem selbstischen Interesse geleistet wird.

In Preußen war dieser Umschwung in die nationale Richtung schon vor 1850 eingetreten, ob gleichfalls in dem übrigen Deutschland, ist uns aus Selbsterleben nicht also bekannt; mit mehr oder minder klarem Verständnis wurde in hunderten von Bittschriften, oft nicht ohne Heftigkeit, gefordert, die Volksschule müsse eine „Nationalbildungsanstalt" werden. Das konnte, wie jedermann fühlte, sie als reine Pestalozzischule, die sie ja bereits wohl oder übel war, nimmer werden; das konnte sie nur werden durch

entschiedenste Hingabe an die Pflege concretester Geschichtsmomente und ganz bestimmter Lehrgüter der Nation, wie dieselben für die Schule in den edelsten Spracherzeugnissen wohlgestaltet allerwärts nunmehr zur Hand sind. Diese nationalen Güter, diese Hervorbringungen, in welchen der Nationalgeist sich gestaltet zeigt, pflegen, erwerben und würdigen lehren, wird diejenige Seite an der nationalen Bildung ausmachen, welche die Volksschule leisten kann. — Es ist wahr, die Schulregulative, welche in Preußen unterm 1—3 Oct. 1854 ergiengen, hatten manchen Ausdruck gewählt, durch den sie den Schein auf sich zogen, mehr im Dienste und im Interesse der Confession wirken zu sollen als des vollen, ganzen und freien Nationalinteresses; wer sie aber — und wir hoffen, daß sie selbst das beabsichtigten — in dem Zuge des Entwicklungsganges der deutschen Volksunterrichtsmethode erfasset und verstehet, der kann in ihnen den Versuch nicht verkennen, eine gründliche nationale Bildung im Volke herbeiführen zu helfen auf dem bis dahin erkannten und zur Methode ausgebildeten historisirenden Unterrichtswege. So starken Angriffen sie sich ausgesetzt haben durch den Schein, daß sie nur ein confessionelles Interesse verfolgten, so wenig Beachtung und Verständnis hat ihr mit oder ohne Bewußtsein eingehaltenes Bemühen gefunden, das nationale Element in der Volksbildung zu wahren und zu pflegen. Es mochte noch im Jahre 1854 gewagt erscheinen, diese Seite wiederum in voller Helligkeit hervorzukehren und es mag sicherer zu erachten gewesen sein, nur das kirchliche Interesse, das im nationalen nur ein einzelnes ist, vorwiegen zu lassen: aber weniger Anlaß zu Misverstand und Mistrauen würden sich diese so wichtigen Verordnungen, in welchen wir die Methodik der preußischen Volksschule nach den Auffassungen der Staatsverwaltung sich zusammenfassen sehen, ausgesetzt haben, wenn sie offener und freier die Methodik nationaler Bildung proclamirt hätten, die sie in der That als λόγος ἐνδιάθετος in sich tragen. Aus diesem und keinem andern Grunde haben die preußischen Schulregulative die formalbildenden Intentionen ganz princip- und geschichtsgemäß sobald in Hintergrund treten lassen, als mit Erfolg bildender Inhalt in Anwendung zu bringen ist; aus diesem Grunde sind die Zeugnisse unmittelbaren evangelischen Lebens für wichtiger erkannt als die Meinungen der über sie Reflectirenden; aus diesem Grunde ist gediegenes Sprachgebilde in ihnen für mehr gehalten als abstracte Sprachlehre; aus diesem Grunde ist ihnen Nahes, Anschaubares und Verehrenswerthes im Vaterlande mehr als Entlegenes, Dunkeles und Gleichgültiges aus der Fremde; aus diesem Grunde ist Pflege und Bethätigung des Gedächtnisses in ihnen naturgemäßer als Veranlassung zur Ausbildung des Raisonnements; aus diesem Grunde lehren sie ebenso sehr auf Lieben und Glauben halten als aufs Wissen. Discere cupientem credere oportet. Diese in den Regulativen in Anwendung gebrachte Methodik auf die Bildung der evangelischen Volksjugend in Preußen wird sich überall da, wo es einer Nation ankommen wird, ihre Jugend in Uebereinstimmung mit ihrer Geschichte bildend versetzt zu sehen, von selbst an die Hand geben. (Der Lehrplan für die Bremischen Volksschulen von Lüben ist höchstens ein ins Bremische übersetztes preußisches Schulregulativ.) Wenn die gegenwärtigen Gegner den Entwicklungsgang, welchen die nach und nach sich ausgestaltende Elementar- oder Volksunterrichtsmethode genommen, in ordentlichem Zusammenhange zu begreifen sich werden Zeit gelassen haben und von ihrem Vorurtheile, das ihnen aus der Verfasser- und Erlasserschaft erwachsen zu sein scheint, werden abgekommen sein: so werden sie nicht nur zu einer billigeren, wenn nicht gerechteren Ansicht über die Regulative und die in ihnen implicite enthaltene Methode kommen, sondern auch erkennen, daß wo irgend etwas in ihnen der bestimmteren oder erweiterten Ausgestaltung bedürftig erscheinen sollte, die Fähigkeit zu weiterer Entwickelung in Wirklichkeit in ihnen ist, nämlich so, daß sie sowohl eine Ausbildung auf weiter entfaltete Elementarschulen als auf einclassige zulassen, als auch die Behandlung des eigentlichen Unterrichtes in demjenigen Sinne gestatten, wie wir dieselbe als in der Gegenwart zu Recht bestehend und als keimartig in ihnen enthalten behauptet haben. — Auch wenn ein

Unterrichtsgesetz in Preußen zu Stande gebracht sein wird, so werden die auf nationale Bildung abzielenden methodischen Principien, welche es vielleicht aufstellen wird, keine andere sein können, als welche bereits in der preußischen Volksschule in Anwendung sind und von den Regulativen verordnungsmäßig festgestellt wurden.

Das ist nach unserer Beobachtung der geschichtliche Gang und gegenwärtige Stand und Geist der Methode des evangelischen Elementar- und Volksunterrichtswesens in Preußen in einem Umrisse, in welchem die Beschreibung der besonderen Behandlungsweisen, welche die einzelnen Lehrgegenstände erfahren haben, nach ihrer wechselnden und immer angemessener geordneten Betriebsweise, die sich aus der immer genaueren wissenschaftlichen Erkenntnis des Gegenstandes ergeben muß, vollkommen Platz finden kann: diese wird aber zweckmäßiger, jede an ihrem Orte d. i. bei dem betreffenden Lehrgegenstande, in der Encyklopädie ihre Darstellung gefunden haben. Thilo.

Metrik, s. lateinische Sprache.

Mineralogie, s. Naturgeschichte.

Missionsschulen in Heidenländern. Alle Missionsgesellschaften ohne Ausnahme haben es für eine der wichtigsten Aufgaben ihrer Missionsarbeit gehalten, das junge Geschlecht aus den Heiden in Schulen zu sammeln, und durch Erziehung und Unterricht entweder für das Christenthum empfänglich zu machen, oder im Christenthum fester zu begründen. Manche sind in der Werthschätzung der Missionsschulen für Heidenkinder so weit gegangen, daß sie dieselben fast als das Hauptstück aller missionarischen Thätigkeit ansehen, und demnach ihre Hauptkraft auf Gründung und Leitung der Schulen verwenden. So z. B. die meisten amerikanischen Gesellschaften. Andere dagegen, wie die Methodisten, halten dafür, daß durch die Schulen eigentlich nichts anderes erzielt werden solle, als den Heiden die Kunst des Lesens beizubringen, damit sie das Wort Gottes und christliche Schriften lesen können. Die deutschen Gesellschaften lassen Predigt und Schule Hand in Hand gehen, und die Gemeinde wächst ihnen eben so oft aus der Schule heraus, als umgekehrt die Schule aus der Gemeinde.

Der große Unterschied, welcher zwischen den gebildeten und den ungebildeten Heidenvölkern (Wilden) besteht, macht sich natürlich auch in den Missionsschulen geltend. Die Schulen unter den Hindu und Chinesen, die eine vieltausendjährige Literatur aufgespeichert haben, und wo fast jeder lesen kann, müßen ganz anders beschaffen sein, als die Schulen unter den Indianern und Eskimo, unter den Neuseeländern und Negern. Den letzteren muß aller Wissensstoff vom ABC an bis zur Erd- und Geschichtskunde erst als etwas ganz neues und fremdes zugebracht werden; bei den ersteren dagegen gilt es einen ungeheuren Wust verkehrten Wissens hinwegzuräumen, tausend mit der Muttermilch eingesogene Irrthümer zu bekämpfen, und eine tabula rasa für die christliche Wahrheit zu gewinnen. Nur wo es den Missionaren gelingt, die Kinder noch in ganz zartem Alter in ihre Schulen zu bekommen, und darin gegen die heidnische Umgebung möglichst abzusperren, werden diese Schwierigkeiten etwas beseitigt, aber andre dafür herbeigezogen. Die Kostschulen und Waisenhäuser, die Institute für Findlinge, verkaufte und weggeworfene Kinder sollen dergleichen Uebelstände vermeiden helfen. Ein großer Unterschied ergiebt sich ferner aus dem verschiedenen Zweck der Schulen. Das Bedürfnis hat die Missionare dazu gedrängt, keineswegs bloß sogenannte Elementarschulen in den Heidenländern anzulegen, sondern auch höhere Schulen, Seminare, in welchen sie sich eingeborne Schulmeister und Gehülfen heranbilden, ja sogar theologische Seminare für die hier und da schon kräftig sich entwickelnde eingeborene Geistlichkeit. Denn schon giebt es rothe, gelbe, schwarze und braune Pastoren in ziemlich großer Zahl, welche einen regelmäßigen Lehrcursus theils in Europa theils in ihrer Heimat durchgemacht und in aller Form die Ordination empfangen haben.

Treten wir der Uebersicht über die Missionsschulen etwas näher, und beginnen mit denen, welche unter den wilden Völkern errichtet sind, so machen wir gleich auf den ersten Blick die Warnehmung, daß kein Volk auf der ganzen Erde, auch das

verkommenste nicht, bildungsunfähig ist. An den entgegengesetztesten Puncten der Erde, auf den paradiesischen Inselgruppen des stillen Meeres, wie in den Eiswüsten Labradors, machen die Missionare die gleiche Bemerkung, nämlich: die weißen Kinder in manchen Elementarschulen Europa's werden von dem Lerneifer und der Tüchtigkeit vieler schwarzen oder braunen Schüler in den Heidenländern sehr beschämt. Daß es große Mühe kostet, die wilden, nie gebändigten, nie an Stillesitzen und Aufmerken gewöhnten Kinder nur erst zur Schule zu bringen, und unter die Schulzucht zu beugen, ist selbstredend; wo aber die Schule erst etwas bekanntes, und die Lernlust geweckt ist, da fehlt es nirgends an den erfreulichsten Fortschritten. Gleich der erste protestantische Missionar, von dessen Wirksamkeit wir ausführlicheres wissen, machte diese Erfahrung. Es war der Missionar Eliot unter den Indianern Nordamerika's (1631—1690). Er hatte nicht eher mit der Schule begonnen, als bis er durch seine unermüdeten und geistgesalbten Predigten eine Anzahl Gemeinden um sich gesammelt, sie von ihrem umherschweifenden Leben entwöhnt und zu festen Ansiedlungen bewogen hatte. Dann aber gründete er nicht Elementarschulen, sondern gleich höhere Schulen, Gymnasien, gab den rothen Jünglingen die Meisterwerke der alten Griechen und Römer in die Hand, und suchte sie so weit zu fördern, daß sie, den englischen Studenten im Wissen ebenbürtig, die Universität beziehen könnten. Es gelang ihm auch, und der Beweis lag vor jedermanns Augen, daß an Denkkraft, Scharfsinn und Gedächtnisstärke die indianischen Kinder den weißen nicht nachstehen, vielfach sie übertreffen. Gleichwohl bewährte sich dieser Versuch Eliots nicht. Die in ihrer früheren Jugend an unablässiges Umherschweifen im Freien gewöhnten Knaben konnten das anhaltende Sitzen und Studiren nicht ertragen: nur wenige waren im Stande, den Cursus bis zu Ende durchzuführen, und zuletzt rissen furchtbare Kriegesstürme, welche über seine Pflanzungen hereinbrachen, die Früchte seiner sorgsam gepflegten Schulen fast gänzlich wieder hinweg.

Die späteren Missionare unter den Indianern sind zwar alle mit Eliot darin einig, daß diese rothen Stämme zu den geistig begabtesten und intelligentesten Völkern zählen, aber sie haben den von ihm begangenen Misgriff zu vermeiden gesucht. Nur langsam und in allmählicher Stufenfolge haben sie von Geschlecht zu Geschlecht den neugegründeten Schulen höhere Ziele gesteckt, und das Resultat ist, daß unter verschiedenen Stämmen dieses edlen, aber rasch aussterbenden Volkes begabte und bewährte Prediger, Lehrer, Missionare aus den Eingeborenen selbst hervorgegangen sind. Ein bekehrter Cherokese erfand 1825 selbständig ein eigenes Alphabet, aus Buchstaben und Sylbenzeichen gemischt, für die unbehülflich langen Wörter der indianischen Sprachen. Ein anderer übersetzte das Neue Testament unmittelbar aus dem Griechischen; ein dritter leitete eine Druckerpresse; ein vierter gab eine Zeitung in cherokesischer und englischer Sprache heraus; andere gründeten ein Museum, eine Nationalbibliothek u. s. w. Jetzt haben die Cherokesen unter sich 22 Elementarschulen und 2 Seminare, jedes für 100 Zöglinge bestimmt. Für den Unterhalt der Seminare verwenden sie eine Summe von 80,000 Dollars. Unter den Choktaws wurde 1819 die erste Schule eröffnet, und jetzt haben die Choktaws und die ihnen verwandten Chikasaws einen besonderen Stipendienfonds errichtet, damit ihre Söhne, nachdem sie auf den eigenen Schulen die nöthige Vorbildung erhalten, auf den Colleges der Vereinigten Staaten ihre Studien fortsetzen können. Und das alles trotz der grausamen Störungen, welche das Missionswerk 1830 und in den folgenden Jahren durch die Vertreibung aller Indianerstämme bis hinter den Mississippi erlitt, Störungen, welche eine schon fast vollendete Civilisation unterbrachen, und ganz neue Anfänge in ferner fremder Wildnis erforderten. Die Wyandots z. B. standen nach dem Zeugnisse eines amerikanischen Regierungsbeamten schon 1827 hinter ihren weißen Nachbarn in keinem Stücke zurück. „Ackerbau und Viehzucht," heißt es in dem Bericht, „sind ihre Hauptbeschäftigung; ihre Ansiedelungen gleichen europäischen Dörfern und Städtchen. Bei den niedlichen Häusern mit schönen Glasscheiben sieht man Pferde, Kühe, Schafe, Wagen, Pflüge und eine volle Geschäf-

tigkeit der Handwerker; für ihren Prediger haben sie eine niedliche Wohnung aufgebaut, mit Garten und Weizenacker. Die Schule wird von 70 Schülern besucht, und die Gattin des Lehrers unterrichtet die Mädchen in weiblicher Handarbeit."

Es ist um so mehr zu bedauern, daß diese trefflichen Anfänge durch die Vertreibung der Indianer in die westliche Wildnis, wohin nur wenige eingeborene Lehrer sie begleitet haben, wieder gestört ist, da gerade das hier aufblühende Schulwesen der Natur der indianischen Knaben am meisten zuzusagen schien. Es war nemlich die Einrichtung getroffen, daß die Schulstunden beständig abwechselten, für die kleineren Schüler mit Spielen, für die erwachseneren mit Handarbeit im Freien. So wurde jeder Ermüdung vorgebeugt. Die Knaben lernten regelmäßig ein Handwerk; außerdem aber halfen sie den Vätern beim Ackerbau, und eben diesem raschen und anregenden Wechsel schreibt der Berichterstatter es zu, daß er so viel Frohsinn und Heiterkeit unter der Schuljugend fand. Wie sehr schwer sich die indianische Jugend an das 3—4stündige ununterbrochene Stillsitzen unserer Schulen gewöhne, ersieht man beispielsweise aus der Geschichte einiger Oneidaknaben, die 1800 von ihrem Vater in eine Schule in Massachusets gebracht wurden. Sobald es ihnen nur ein bischen eng wurde in den dumpfen Schulzimmern, oder wenn es ihnen mit dem Nachsprechen des Alphabets nicht gelingen wollte, dann war kein Halten mehr. Wild über die Tische und die Köpfe ihrer Mitschüler hinweg, mit einem gewaltigen Sprunge zum Fenster hinaus, durch die Straßen und aus der Stadt fortstürmend, schienen sie aller Zucht unzugänglich; durch Strafen und Drohungen wurde ihr stolzer Trotz nur noch unbändiger. Aber durch nachgiebige Freundlichkeit gelang es gleichwohl dem Lehrer, die scheuen Söhne der Wildnis zu fesseln, ihre Wißbegier zu erregen, sie zum Wetteifer zu spornen, und sie wurden später durch ihren Geist und ihre Fortschritte die Zierden der Schule. Einer studirte auf dem theologischen Seminar, ward zum Geistlichen ordinirt und Prediger des Evangeliums unter seinen Landsleuten.

Die meisten Indianerstämme, sofern sie überhaupt noch einige Aussicht auf längere Existenz haben (sie sind größtentheils nahe am Aussterben) stehen unter der Einwirkung amerikanischer Missionen. Von den Deutschen hat sich eigentlich nur die Brüdergemeinde der Indianer in nachhaltiger Weise angenommen. Ihr war es von Anfang an mehr um Predigt als um Schule zu thun, und erst das Bedürfnis der Gemeindejugend, sowie die Nothwendigkeit, sich eingeborene Gehülfen heranzubilden, leitete bei der Anlegung von Elementarschulen und Seminaren. Die unaufhörlichen Kriege und Verpflanzungen der Stämme sind natürlich der Ausbildung auch ihres Schulwesens sehr wenig günstig gewesen. Andere Hindernisse beeinträchtigen die Schulen der Brüdergemeinde in Mittel- und Südamerika, sowie in Grönland und Labrador, worüber das Nähere in dem angeführten Artikel. In neuerer Zeit ist bei der Stadt Paramaribo in holländisch Guiana von einer Anzahl wohlwollender Pflanzer ein kleines Gehülfenseminar veranlaßt worden. Um nämlich auf ihren Plantagen kleine (Sonntags-) Schulen für die Sklavenkinder aufzurichten, schicken sie etliche ihrer tüchtigsten Negerknaben von 12—14 Jahren nach Beekhuizen zu dem Missionar der Brüdergemeinde und lassen sie dort zu Schulgehülfen heranbilden. Sie lernen dort biblische Geschichte, Katechismus, Lesen, Schönschreiben, Rechnen, Geographie und Singen. Mit allen Gedächtnissachen werden die Schüler trefflich fertig, und leisten zum Theil ungewöhnliches. Aber wo der Verstand angestrengt werden muß, wie z. B. im Rechnen, wills nicht recht fort. Mit Trägheit, Unreinlichkeit und Unaufrichtigkeit haben die Lehrer viel zu kämpfen. Doch sind die Resultate im ganzen erfreulich, und die kleinen Plantagenschulen, welche diese jungen Gehülfen nach der Rückkehr zu ihren Herren zu leiten haben, scheinen in guten Gang zu kommen.

In Grönland, dem jetzt fast völlig christianisirten Lande des eisigen Nordens arbeiten neben den zahlreichen Sendboten der Brüdergemeinde auch dänische Caplane und Missionare. Bisher hatte man die Fähigkeit der grönländischen Eskimo, an der Entwicklung ihres Kirchen- und Schulwesens sich selbständig zu betheiligen, vielfach bezwei-

fehlt. Jetzt, nachdem sie nicht bloß Bücher und Zeitblätter auf ihrer eigenen Presse zu drucken, sondern auch selbst theilweise zu verfassen angefangen haben, hat man es doch gewagt, zwei Seminare zu gründen zur Heranbildung von Lehrern und Katecheten. Von den daraus hervorgegangenen Zöglingen will man etliche ordiniren, anderen die Leitung einer Schule anvertrauen. Die dänische Regierung schenkt diesem neuen Unternehmen viel Aufmerksamkeit, und hat einen Beamten mit der Untersuchung der Schulen und der Seminare beauftragt. Die Anstellung eingeborener Schulmeister erscheint um so dringender, da der Europäer völlig außer Stande ist, die Lebensweise der Eskimo zu theilen. Während des Sommers nemlich müßen sämmtliche Familien um der Jagd und des Fischfangs (Seehundsfang) willen an der Küste sich zerstreuen, so daß, wenn nicht eingeborene Schulgehülfen diese Familien begleiten, während der größeren Hälfte des Jahrs aller Schulunterricht aufhört. Nur die kleineren Kinder, die etwa eine Missionarfrau als Kindertante um sich sammelt, oder die Kostschüler, welche von den europäischen Familien ins Haus genommen sind, können während des ganzen Jahres unterrichtet werden.

Das entwickeltste Schulwesen auf den amerikanischen Missionsgebieten finden wir auf den westindischen Inseln. Auch hier hat die Brüdergemeinde den Ruhm, von allen deutschen Missionsgesellschaften die erste und einzige auf diesen Inseln gewesen zu sein. Nach ihr sind dann die Engländer gekommen, Wesleyaner, Anglikaner, Independenten, Baptisten u. s. w. Ein Engländer hatte zuerst die Idee, einen Neger das Lesen zu lehren, mit der Verpflichtung, es wieder einen anderen zu lehren, der die gleiche Verpflichtung übernahm, und so fort. Dadurch verbreitete sich das Lesen sehr schnell unter den Schwarzen; doch läßt sich denken, daß solcher Unterricht oft ziemlich kümmerlich und stümperhaft blieb. Diese Methode des gegenseitigen Unterrichts ist nun aber auch bei den Kindern eingeführt. Jede Abtheilung hat einen geförderten Schüler zum Lehrer oder Monitor, und die angestellten Lehrer (meist farbige Lehrerinnen) haben nur die Monitoren selbst zu unterrichten und die Oberaufsicht zu führen. In der Schreibstunde wird die Vorschrift auf eine große Tafel geschrieben. In den Wochentagsschulen sind die Gegenstände des Unterrichts vornehmlich folgende: Lesen, Rechnen, Schreiben, etwas Rechtschreibung und Religion; für Mädchen kommt der Unterricht im Nähen hinzu. Seit der Emancipation der Neger bezahlen die Kinder Schulgeld (1 — 2 Groschen wöchentlich). Doch gibt es viele Freischüler, und die Kosten für den Lehrer (60 Thaler jährlich bei freier Station) und für die Erhaltung der Gebäude werden nicht überall durch das eingegangene Schulgeld aufgewogen. Deshalb sind, um den Ausfall zu decken, hier und da mit den Schulen noch besondere Arbeitsstunden verbunden; etwa in dieser Weise: von 10—3 der gewöhnliche Unterricht, von 3—5 Uhr Arbeit der Kinder zum Besten der Mission. Die Mädchen nähen, die Knaben arbeiten mit Hacken, bessern Wege aus, bearbeiten Land, pflanzen Bäume, schneiden Gras, sammeln Brennholz u. s. w. Außerdem sind aber auch höhere Schulen begründet, zur Ausbildung von Lehrern und Gehülfen aus den Schwarzen. Besonders hervorragend sind die Anstalten der Brüdergemeinde zu Fairfield auf Jamaica mit 30 Zöglingen, und zu Cederhall auf Antigua mit 25 Zöglingen. In der biblischen Geschichte, Weltgeschichte, Geographie, Schönschreiben, Zeichnen pflegen die jungen Leute sehr gute Fortschritte zu machen, weniger in Stilübungen und den sogenannten exacten Wissenschaften. Die Energie und Ausdauer des Europäers fehlt diesen Negerjünglingen allzusehr. Die gefördertsten Zöglinge werden zum Schluß auf das Schullehrerseminar der kirchlichen Missions-Gesellschaft (Mico Charity) gesandt. Die Micostiftung war etwa 100 Jahr früher begründet zur Befreiung von Christensklaven aus den Raubstaaten. Da das für diesen Zweck ausgesetzte Capital nicht mehr zur Verwendung kam (durch Anhäufung der Zinsen hatte es sich bis auf 100,000 Pfund vermehrt), so wurde es 1836 für den Unterricht der Negerkinder in Westindien bestimmt, und ein Schullehrerseminar für Schwarze auf Antigua erbaut. Andere englische Gesellschaften haben ähnliche

Seminare errichtet, z. B. die Gospel society ein College auf Barbadoes, die Londoner eins zu Ridgemount auf Jamaica, wo es jedoch mehr auf Heranbildung von Hülfspredigern als von Schullehrern abgesehen ist. Aehnlich steht es mit dem Seminar der Baptisten zu Calabar auf Jamaica u. a. Aus diesen Seminaren sind nicht bloß mehrere sehr tüchtige Evangelisten hervorgegangen, sondern auch die dort ausgebildeten Schullehrer genießen allgemeine Anerkennung.

Wenden wir uns von Amerika nach Süd-Afrika, so finden wir auch dort, im Capland, bereits die ersten Schritte gethan, um eingeborene farbige Schullehrer für ihre gelben und schwarzen Volksgenossen heranzubilden. Das seit 1838 eröffnete Seminar zu Gnadenthal nimmt junge Hottentotten, Fingu, Bastards, Kaffern, Mozambiker u. s. w. auf, um sie in der englischen und holländischen Sprache, biblischen Geschichte, Glaubenslehre, Kirchengeschichte, Geographie, Weltgeschichte, Naturgeschichte, Schreiben, Rechnen, Singen und Musik sorgfältig auszubilden. Im ganzen sind bisher etwa 50 eingeborene Lehrer aus diesem Institut hervorgegangen, und haben bis auf wenige, die durch eigne Schuld wieder verloren giengen, an den Schulen der englischen Kirche oder verschiedener Missionare recht Tüchtiges geleistet. Was aber dem raschen Wachsthum dieser und dem Aufblühen ähnlicher Anstalten besonders in den Weg tritt, ist die merkwürdige Verachtung, welche die meisten eingebornen Stämme gegen einander und gegen Lehrer aus ihren eigenen Stammgenossen hegen. Kein Schwarzer will sich hier von einem Schwarzen, kein Fingu will sich von einem Hottentott, kein Bastard von einem Kaffer beaufsichtigen und unterrichten lassen. Nur vor dem weißen Lehrer haben sie alle gleichen Respect; und wenn es denn doch ein farbiger sein soll, so muß es wenigstens ein langhaariger Mischling, kein echter Wollkopf (Peperkop) sein. Viele einzelne Missionare in der Capcolonie und in den darüber hinausliegenden Missionsgebieten unter den Namaqua, Damra, Betschuanen und Kaffern haben sich bemüht, selber sich Gehülfen für ihre Schulen heranzuziehen, und nicht wenigen ist es gelungen, etliche tüchtige Leute auszubilden, die nicht bloß als Schulmeister, sondern auch auf Nebenstationen als Katecheten fungiren können. Allein immer müßen sie doch unter der strengsten Controle der weißen Missionare bleiben, nicht bloß weil sie sich so leicht gehen lassen, sondern auch weil ihre Auctorität bei ihren Volksgenossen sofort schwindet, wenn der weiße Mann nicht beständig hinter ihnen steht, und sie mit seinem Ansehen aufrecht hält. Bei dieser Lage der Dinge ist die Entwicklung eines selbständigen eingeborenen Lehrerstandes, noch vielmehr einer eingeborenen Geistlichkeit freilich in ziemliche Ferne gerückt, und scheint auch kaum Gegenstand des Wunsches zu sein. Denn schwerlich sind diese Stämme Süd-Afrika's noch zu einer besonderen nationalen Entwicklung und einer selbständigen Rolle in der Reihe der Völker bestimmt. Sondern Europäer sind die Herren Süd-Afrika's und werden es immer mehr, die Farbigen sind ihre Diener und Unterthanen, und werden sich in den Kirchen und Schulen der Weißen allmählich verlieren. So lange die Holländer Herren des Landes waren, schien das Loos der Eingeborenen freilich kein anderes zu sein, als Unterdrückung und Untergang. Allein unter der Herrschaft der Engländer wird besser für sie gesorgt. Die englische Kirche, mit ihrem Bischof an der Spitze, ist sehr bereit, die Farbigen zu ihren Gottesdiensten und Altären zuzulassen, und das englische Schulcollegium, nach dem Tode des trefflichen Dr. Innes den Dr. Dale an der Spitze, hat mit derselben Liberalität sich der Schulen für die Farbigen angenommen, wie der Schulen für die Weißen. Für die letzteren wurde eine Anzahl Regierungsschulen in Capland gegründet mit folgendem Unterrichtsplan: 1. Elementarunterricht: Lesen, Schreiben, Zeichnen, Elemente der Naturgeschichte und Physik. 2. Geographie, Geschichte, Mathematik (Arithmetik, Algebra). 3. Englische und holländische Sprache, Grammatik, Rechtschreibung, Uebersetzen. 4. Biblische Geschichte und Religion. Für all diesen Unterricht darf kein Schulgeld gefordert werden. Dagegen 5. der Unterricht im Lateinischen und in der höheren Mathematik wird besonders bezahlt. Nicht in allen Regierungsschulen werden

sämmtliche Fächer gelehrt. Aber dasselbe Programm liegt in allen Schulen zu Grunde und soll nach und nach zur Ausführung kommen. Um die Lehrer für diese Regierungsschulen zu gewinnen, ist seit 1842 in Capstadt ein Schullehrerseminar errichtet, wo aber nur Weiße zu Lehrern ausgebildet werden. Vorher hatte man die Lehrer zum größern Theil aus England (Schottland) kommen lassen. Die Meinung der Regierung war übrigens keineswegs, daß die von ihr begründeten Schulen nur den Weißen offen stehen und für die Farbigen verschlossen sein sollten. Allein durch den Kastenstolz der holländischen Kolonisten, welche die Hauptbevölkerung im Lande bilden, hat sich doch im allgemeinen die Praxis herausgestellt, daß kein weißes Kind mit einem farbigen zusammen die Schule besucht. Folglich waren die Farbigen immer wieder auf die für sie speciell errichteten Missionsschulen verwiesen. Ziemlich auf allen Stationen bestehen solche Missionsschulen. Nach dem neuesten Rechenschaftsbericht des Dr. Dale bestanden in Capland 20 Regierungsschulen, 90 Privatschulen (die aber auch von der Regierung unterstützt werden) und 133 Missionsschulen. Die Zahl dieser Missionsschulen vertheilt sich folgendermaßen: Mission der anglikanischen Kirche 39 Schulen, der holländisch-reformirten Kirche 23, der Wesleyaner 20, der Rheinischen 17, der Independenten 15, der Brüdergemeinde 9, der Berliner 2, der Pariser 1 und andrer kleiner südafrikanischer Gesellschaften noch 6 oder 8. Meist werden sie von den Missionaren selbst und den von ihnen herangezogenen Monitoren geleitet. Diejenigen, welche in der Nähe der Capstadt und in volkreicheren Orten errichtet sind, haben sich möglichst dem Schulplan der Regierung accommodirt, und werden von derselben auch in liberalster Weise unterstützt. Dagegen auf den entfernteren Stationen, wo die Kinderzahl eine geringe ist, geht der Unterricht meist nicht über Lesen, Schreiben und biblische Geschichte hinaus. Der Schulinspector Dr. Dale spricht sich nach seiner letzten Rundreise im allgemeinen (wiewohl unter dem öffentlichen Widerspruch der Missionare) sehr unzufrieden mit dem Zustand der meisten Missionsschulen aus. Er urtheilt, daß sie nur sehr Geringes leisten, und daß die Kinder weder fließend lesen, noch gut schreiben und rechnen. Drei Fünftel der Kinder, sagt er, können nicht viel anderes, als biblische Geschichten in mechanischer Weise hersagen. Obgleich zum Beding der Staatsunterstützung gemacht wird, daß auch Englisch in den Schulen gelehrt wird, so sind von 3300 Schülern doch kaum 400 im Stande, fließend und deutlich englisch zu lesen. Die Unterstützung wechselt zwischen 15 und 75 £. Abgelegene Stationen, wo die Schulen nur klein sind und wenig leisten, empfangen 15 £. Wo 30—40 Kinder von einem geschickten Lehrer unterrichtet werden, empfangen sie 30 £., und wenn auch Nähunterricht gegeben wird, 45 £. Die höchste Summe empfangen nur solche mehrclassige Schulen, welche außer dem Hauptlehrer einige tüchtige Hülfslehrer haben. So z. B. die große 4classige Schule der rheinischen Missionsgesellschaft auf Stellenbosch, welche über 500 Kinder zählt. Die von den Missionaren herangebildeten und von dem Schulinspector geprüften Monitoren (meist Mädchen) werden von der Regierung noch extra mit 15 £ jährlich salarirt mit stufenweiser Erhöhung im Fall einer tüchtigen Fortbildung und größerer Leistungen bei erneuter Prüfung. Die Regierungsverfügungen darüber sind so instructiv, daß wir sie in der Note mittheilen.*) Die Leistungen der entlege-

*) Regulativ in Bezug auf Erziehung junger Leute zum Lehrerberuf: Capstadt d. 28. Decbr. 1859. 1) Dem Ober-Schul-Inspector wird die Vollmacht ertheilt, den Lehrern an Schulen, welche er nach gehöriger Prüfung für befähigt und deren Schulen er für geeignet erachtet, um junge Leute zu Lehrern heranzubilden, ein Certifikat darüber auszustellen. 2) Von solchen bestätigten Lehrern werden Gesuche um Zulassung geeigneter junger Leute in die Liste der bezahlten Kinderlehrer aufgenommen. 3) Solche Gesuche müßen begleitet sein von einer Bescheinigung, daß die Bewerber um das Amt der Elementarlehrer nicht weniger als 13 Jahr alt und keiner Krankheit unterworfen sind, die ihre Lehrerthätigkeit beeinträchtigen würde, und von dem ausdrücklich ausgesprochenen Wunsch, daß sie zum Beruf eines Elementarlehrers herangebildet werden möchten. 4) Eine jährliche vorläufige Prüfung der Bewerber und aller Elementarlehrer wird

neren Missionsschulen sind besonders deshalb so gering, weil Eltern und Kinder selten für längere Zeit auf dem Schulplatz zusammen zu halten sind. Etliche Monate, höchstens etliche Jahre sitzen sie wohl still, dann aber treibt sie der angeborene Wandertrieb, oder die Dürre und Hungersnoth, oder die Furcht eines feindlichen Ueberfalls wieder in die Weite. Die Kinder müßen ihren Eltern folgen, und vergessen beim Umherschwärmen in der Wildnis ihre eben gesammelten Kenntnisse. Trifft der Missionar wieder mit ihnen zusammen, so muß er sie gewöhnlich ganz von vorn wieder anfangen lassen. Man hat vielerlei versucht, um diesem Uebelstande abzuhelfen, doch immer noch ohne den rechten Erfolg. Die Missionare haben kleine Pensionate oder Erziehungsanstalten gegründet, um, wenn die Eltern fortzogen, die Kinder zurückzubehalten. Sie haben die fähigsten Schüler in ihr eigenes Haus und in ihre Familie aufgenommen. Sie haben einen Fonds gesammelt, um die Kinder während der Abwesenheit der Eltern bei andern Stationsbewohnern in Kost zu geben. Sie haben eine Ziegenheerde angeschafft zum Unterhalt dieser Kinder, die fast ausschließlich von Milch leben. Als bestes Mittel hat sich noch immer bewährt, den Kindern selbst eine solche Liebe und Freude an der Schule

eingerichtet. 5) Wird ein Bewerber als Elementarlehrer zugelassen, so ist die geringste ihm zuerkannte Summe 15 £., als Stipendium für das erste Jahr. Hiezu werden jährlich 5 £. hinzugefügt, wenn nicht der Zögling bei der jährlichen Prüfung ganz ohne Auszeichnung in irgend einem Fache verbleibt. In diesem Fall wird das Stipendium nicht erhöht. 6) Die Zeit, für welche das Stipendium bewilligt wird, ist 5 Jahre. Nach dieser Zeit ist das Gouvernement befugt, die Zöglinge anzuweisen, noch einen einjährigen Cursus in einem Seminar durchzumachen, ehe sie bei einer vom Staate unterhaltenen oder unterstützten Schule eintreten. Für die Zeit dieses Cursus wird jedem ein Stipendium von höchstens 40 £. bewilligt. 7) Die Lehrer und Lehrerinnen werden wenigstens 1 Stunde täglich, außer den gewöhnlichen Schulstunden, zur Unterweisung ihrer Zöglinge verwenden. Denjenigen Lehrern, deren Zöglinge ein genügendes Examen am Ende jedes Jahres machen, wird ein Zuschuß von 5 £. für einen, 9 £. für 2, und 12 £. für 3 und mehr Zöglinge bewilligt. 8) Der 5jährige Cursus endet um die Weihnachtszeit, so daß wer vom Januar bis Juni 1860 aufgenommen ist, zu Weihnacht 1864 seinen Cursus beendet hat, wer aber vom Juli bis December 1860 aufgenommen ist, erst Weihnacht 1865.

Bekanntmachung vom 4. Februar 1860.

Als Gegenstände der Prüfung sind 1) für die Schulaspiranten folgende bestimmt: fertig Englisch lesen, eine vorgelesene einfache Erzählung correct und deutlich niederschreiben, die 4 Species. 2) Für die Gehülfen nach Ablauf des 1. Jahres: Englisch lesen mit Leichtigkeit und Ausdruck, grammatische Zerlegung eines einfachen Satzes, Rechenexempel in einfacher Gleichung, Elemente der beschreibenden Geographie und Grundlinien der biblischen Geschichte. 3) Nach Ablauf des 2. Jahres: grammatische Analyse einfacher englischer Säße, Beschreibung eines bekannten Gegenstandes, einfache Brüche, Geographie von England und Süd-Afrika, Kartenzeichnen, die englischen Könige von Egbert bis jetzt mit den Jahreszahlen, Hauptsachen aus der biblischen Geschichte und Geographie. 4) Am Ende des 3. Jahres: englische Grammatik vollständig, Abfassung eines Classenberichts, Decimalbrüche und Euklides, beschreibende Geographie, englische Geschichte bis Heinrich VII., lateinische Grammatik (regelmäßige Conjugation), biblische Geschichte und Geographie, Karte von Palästina. 5) Am Ende des 4. Jahres: englische Grammatik und Analyse, Bericht über die Organisation der Schule und die Methode des Unterrichts, Euklid und Algebra, Grundzüge der physischen Geographie, Englische Geschichte von Heinrich VII. bis jetzt, englische Grammatik und leichte Uebersetzungsstücke, holländische Grammatik, genauere Schriftkenntnis. 6) Am Ende des 5. Jahres: englische Grammatik und Analyse, Aufsatz über einen Gegenstand aus der Pädagogik, Logarithmen, Algebra, Gleichungen mit mehreren unbekannten, Geographie vollständig, ebenso englische Geschichte, Uebersetzung von Cäsars Commentar ins Englische, Uebersetzung aus dem Englischen ins Holländische, vollständige Bibelkenntnis. — Der Fortschritt der Gehülfen in der Kunst des Unterrichtens wird jedes Jahr besonders bemerkt. In Mädchenschulen wird kein Latein, weniger Kenntnis von Rechnen und Geschichte, dafür eine steigende Geschicklichkeit in weiblichen Handarbeiten erfordert. Musik und Zeichnen werden als Privatstudium besonders empfohlen, wenn die nöthigen Lehrmittel vorhanden, und jede Auszeichnung darin wird besonders in Anmerkung gebracht.

einzuflößen, daß sie die Eltern durch ihr Bitten und Drängen von ihren Wanderungsplänen zurückbrachten und sie an die Station fesselten. Wirklich ist das an vielen Orten der Fall gewesen, besonders von Seite der Mädchen, die an dem Näh- und Strickunterricht der Missionarsfrauen und an dem biblischen Unterricht des Missionars gewöhnlich das meiste Interesse haben.

Mit Uebergehung des Ostens und Nordens von Afrika, wo die Mission entweder noch in der Kindheit steht, oder wo der Muhamedanismus sein ungestörtes Regiment hat, wenden wir uns zu dem andern großen Missionsgebiet auf der afrikanischen Westküste, um den Busen von Guinea herum. Sowohl an Zahl als an Intelligenz und Thatkraft übertrifft die westafrikanische Bevölkerung bei weitem die heruntergekommenen unstet umherziehenden Bewohner der menschenleeren Steppen Süd-Afrika's. Zwar droht das Klimafieber an den sumpfigen Küsten, aber nur dem Europäer, nicht dem Eingeborenen. Zwar dringt der Sklavenhändler vom Süden herein, und der muhamedanische Eroberer vom Norden her, aber noch ist Hoffnung, daß die zum Evangelium bekehrte und gesittete Bevölkerung, von den Engländern unterstützt, sich beider Feinde erwehren werde. Der Kern und Mittelpunct aller missionarischen und civilisatorischen Bestrebungen für diesen Theil Afrika's ist in Sierra Leone zu suchen. Diese merkwürdige Neger-Republik ward 1787 durch einen Verein englischer Menschenfreunde für befreite Negersklaven begründet, und hatte in ihren Anfängen mit unglaublichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Eine der größten war, daß die hier zusammenströmenden Neger, Männer, Weiber und Kinder mehr als 20 oder 30 verschiedenen Volksstämmen angehörten, also auch gänzlich abweichende Sprachen redeten, die zum Theil niemand kannte. Sie konnten sich weder unter einander, noch mit ihren Vorgesetzten verständigen. Nur mühsam wurden sie allmählich von einander gesondert, und nach ihren Sprachen in besondere Dörfer vertheilt. Die Missionare, welche diesen zusammengelaufenen Haufen unterrichten sollten, der jeden Augenblick durch Wegnahme neuer Sklavenschiffe noch vermehrt ward (in einem einzigen Jahre wurden 13000 befreite Negersklaven in die Colonie gebracht), wußten kaum wo anfangen und wie sich mit ihnen verständigen. Als einer der ersten Missionare, den die englisch-kirchliche Missionsgesellschaft auf das schwierige Arbeitsfeld sandte, seine Schule eröffnete, stürmten ihm nahe an 200 wilde Geschöpfe, groß und klein, mit gewaltigem Geschrei und Toben ins Haus, und er konnte doch noch kaum mit ihnen sprechen. Er entschloß sich kurz, las sich ein Duzend Köpfe, die ihm die fähigsten und ansehnlichsten schienen, heraus, und brachte ihnen in aller Eile die 4 ersten Buchstaben des Alphabets bei. Dann theilte er die ganze Schaar in 12 Abtheilungen, und ließ in jeder Abtheilung einen der neugebackenen Monitoren seine 4 Buchstaben-Weisheit auskramen. Wer zuerst fertig war, kehrte zum Missionar zurück, und erhielt von ihm 4 neue Buchstaben. Auf diese Weise wurde hier das System des gegenseitigen Unterrichts sofort praktisch ins Werk gesetzt. Es bewährte sich vortrefflich. Ohne viel besondere Veranstaltung zogen sich die Missionare ihre schwarzen Schulgehülfen inmitten ihrer großen Schulclassen selber heran. Bald konnten sie diese Gehülfen zu Lehrern in den Sonntagsschulen oder auf den Dörfern benützen, und mit unglaublicher Schnelligkeit wuchs die Zahl der Schulen in Freetown und der ganzen Umgegend. Schon vor 20 Jahren waren auf den 12 Hauptstationen 70 Schullehrer angestellt, größtentheils Eingeborene, und an 6000 Kinder besuchten die Sonntags- und die Wochenschulen. Von jetzt an wurde in das ganze Unterrichtswesen mehr Ordnung gebracht Jedes Dorf erhielt außer der Sonntagsschule eine besondere von eingeborenen Lehrern und Lehrerinnen geleitete Wochenschule für Knaben und Mädchen. Außer den Mädchenschulen in den Dörfern wurden 2 höhere Töchterschulen in Kissey und Freetown errichtet. Ebenso wurden fähige Knaben aus den Ortsschulen in die Stadtschule zu Freetown aufgenommen, um höheren Unterricht zu erhalten, und diejenigen, welche mit vorzüglichen Gaben des Geistes und Herzens ausgestattet schienen, wurden in das Seminar zu Furahbay gebracht, um dort zu Katecheten oder Pfarrern für ihre

Landsleute ausgebildet zu werden. Um Schullehrer zu werden, braucht man jedoch nicht das Seminar zu besuchen, sondern nur die höhere Schule zu Freetown. Diese Schule, in der außer den gewöhnlichen Fächern auch Mathematik, Latein und Griechisch gelehrt wird, pflegt etwa 100 Schüler zu zählen, die zum Theil bis zum 20. Jahre darin verweilen. Doch werden sie keineswegs alle Schulmeister, sondern gehen auch zu anderen Berufsarbeiten über. Das Seminar, welches 1815 begründet und 1828 an seinen jetzigen Platz in Furahbay verlegt ward, entsprach durchaus nicht seinem Zweck, so lange es in den Händen der Regierung war. Erst als es in den vierziger Jahren völlig in die Hände der Missionare übergieng, gelangte es schnell zu einer sehr erfreulichen Blüthe. Es wurde in 2 Abtheilungen gesondert, in deren oberster die heilige Schrift in den Ursprachen gelesen und erklärt, Dogmatik und Kirchengeschichte fleißig getrieben, und Predigtübungen aller Art gehalten werden. Die Zahl der Seminaristen, früher 6 bis 10, mehrte sich auf 20—30. Eine Anzahl wackrer Missionsgehülfen gieng aus ihnen hervor. Der erste ordinirte Geistliche, der seine Ausbildung in diesem Seminar empfieng, war Samuel Crowther, dessen Name seither in England und Deutschland sehr bekannt geworden ist. Zahlreiche Nachfolger traten in seine Fußstapfen. Am 8. Juni 1856 wurden 8 junge Schwarze von dem Bischof der Colonie zu Predigern des Evangeliums geweiht, nachdem sie ein Examen bestanden, „dessen sich kein Student in England zu schämen brauchte.“ Die Vorsteher und Lehrer des Seminars, sowie der höheren Schule wurden großentheils aus den schwarzen Schülern selber entnommen. Denn das ist das Hocherfreuliche bei diesen Negerstämmen, daß sie, ungleich den südafrikanischen Eingeborenen, sich ihrer eigenen Landsleute nicht schämen, sondern sich gern von ihnen unterrichten lassen, und sich geehrt fühlen durch die Ehre, die ihren schwarzen Brüdern von den Weißen widerfährt. Die Predigt aus schwarzem Munde ist ihnen nicht bloß verständlicher, sondern noch willkommener und ansprechender als aus weißem, und dem schwarzen Vorsteher gehorchen sie lieber als dem weißen. So ist die Hoffnung wohl begründet, daß in kurzer Zeit das Kirchen- und Schulsystem in Sierra Leone der Beihülfe und Wirksamkeit der Weißen nicht mehr bedürfen wird. Ja man behauptet, daß wenn in diesem Augenblick alle europäischen Arbeiter abgerufen, alle auswärtigen Unterstützungen zurückgezogen würden, die Kirche und Schule in Sierra Leone zwar einen starken Stoß erhalten, aber keineswegs untergehen würde. Schon jetzt bestehen eine Anzahl christlicher Gemeinden, welche ohne nähere Verbindung mit Europäern sich ganz selbst erhalten, ihre Prediger selbst wählen, ihre Kirchenzucht selbst üben, und dabei beständig zunehmen. Ueberall werden auch die übrigen Gemeinden dazu angehalten, ihre eingeborenen Prediger und Lehrer selber zu besolden, auch ihre Kirchen und Schulhäuser selber zu bauen oder doch in Stand zu halten. Mehrere hundert eingeborene Katechisten und Schullehrer haben in langjährigem Dienste ihren Eifer, ihre Treue und Geschicklichkeit hinlänglich erprobt. Die Institute in Freetown und Furahbay liefern jährlich eine Anzahl wackrer junger Männer, die mit den europäischen Schulamtscandidaten sich sehr wohl messen könnten; eine sehr thätige Presse sorgt für Druckschriften aller Art, und jegliche Hülfsmittel des Unterrichts sind vorhanden. Ja bereits hat die Wirkung von dieser christlichen Negerrepublik sich weithin nach außen erstreckt, und zahlreiche Lehrer und Prediger sind von hier zu ihren schwarzen Landsleuten an andern Theilen der Guineaküste, besonders nach den Nigermündungen freiwillig gegangen oder ausgesandt. Eine neue Mission mit zahlreichen Schulen ist im Lande der Yoruba und Egba, von der Sklavenküste aus bis zu den Rändern des Kworra und Tschadda durch diese eingeborenen Lehrer und Missionare ins Leben gerufen. Die schwarzen Häuptlinge nehmen diese fremden schwarzen Lehrer mit großem Respect und Freude bei sich auf, und fürchten nur, daß diese jungen Männer, die in den Erziehungsanstalten in Sierra Leone ausgebildet, und an das dortige civilisirte Leben unter Christen gewöhnt sind, das Alleinstehen unter rohen Heiden allzu schmerzlich empfinden und deshalb ihren Posten bald wieder aufgeben möchten.

Aehnlich wie Sierra Leone hat sich die amerikanische Negercolonie Liberia bei Cap Palmas eines überaus raschen Aufschwungs und Wachsthums erfreuen dürfen. Es waren die freien Schwarzen der nordamerikanischen Freistaaten, für welche hier seit 1816 eine Freistätte eingerichtet ward. Gleiche, vielleicht noch größere Schwierigkeiten häuften sich hier wie in Sierra Leone. Heidnische Ueberfälle drohten der neuen Colonie gleich in ihrem Entstehen ein Ende zu machen. Da waren es wiederum die Prediger und Missionare, welche den Muth hatten, in der todbringenden Ansiedlung auszuharren, die wilden Haufen der Schwarzen zur Ordnung und zur Gesittung zu führen und durch Kirche und Schule der allgemeinen Rohheit zu steuern. Kläglich genug sah es mit den Anfängen des Schulwesens aus. In einem elenden Loche mit einer Lehmbank, die quer hindurchgezogen war, wurden etwa 50 Schüler zusammengepreßt. Wenn sie ein Buch gebrauchen sollten, so mußten sie vor der Bank hinknieen, denn ein Tisch war lange nicht zu bekommen. Es fehlte aber auch an Büchern, an Schreibmaterial, an Schulmitteln jeglicher Art. Eine Presse, die 1826 ein schwarzer Buchdrucker ins Land brachte, half allmählich dem Büchermangel ab; das Schulwesen kam in besseren Gang, und jetzt ist die ganze Colonie erfüllt mit Wochentags- und Sonntags-Schulen, mit eingeborenen Lehrern und Gehülfen, mit Druckschriften, Zeitungen und öffentlichen Anstalten aller Art. Die nordamerikanische Civilisation ist in dieser Negerrepublik vollständig eingeführt, und der schwarze Präsident besuchte 1861 England und Deutschland, um seine Tochter in eine hiesige Pensionsanstalt zu bringen. In seiner Hauptstadt Monrovia besteht ein Gymnasium, welches fast ausschließlich mit schwarzen Lehrern besetzt ist, und welches den Unterricht in den classischen Sprachen ganz ebenso betreibt, wie wir es in englischen und amerikanischen Gymnasien gewohnt sind. Dies Gymnasium steht unter der Leitung der presbyterianischen Missionsgesellschaft. Eine andere höhere Schule, etwa unsern Mittelschulen oder Bürgerschulen entsprechend, wurde von den Baptistenmissionaren gegründet. Beide zählen etwa 200 Schüler. Auch eine Ackerbau- und Gewerbschule war errichtet zu White Plains, und stand, wenigstens zu Anfang, unter missionarischer Leitung. Die Methodisten-Missionare, die auf dieser Küste eine ausgebreitete Wirksamkeit üben, haben auch außerhalb der Colonie in Cap Coast ein Seminar für Nationalgehülfen gegründet, aus welchem schon etliche hundert tüchtige Schullehrer und Prediger hervorgegangen sind. Auch die deutschen Missionare an der Goldküste und am Rio Volta lassen sich die Heranbildung eingeborener Gehülfen sehr angelegen sein,*) nicht minder die Schotten am Calabar, und die Amerikaner am Gabuhn, so daß die Erwartung, diese Küstenstrecke des westlichen Afrika bald ganz von evangelischen Schulen und eingeborenen evangelischen Lehrern überdeckt zu sehen, nicht unbegründet ist. In neuester Zeit hat zwar die katholische Kirche am Cap Palmas, auf Fernando Po, und am Gabuhn ebenfalls festen Fuß gefaßt, doch scheint sie ihr Schulsystem noch nicht entwickelt zu haben.

Resumiren wir die Angaben über die Missions- und Schulthätigkeit in Westafrika

*) Als ein Beispiel, wie die deutschen Missionare solche Anstalten einzurichten pflegen, fügen wir hier den Unterrichtsplan des Katechisteninstituts zu Akropong bei. Dasselbe besteht aus 4 Classen (jedes Jahr wird eine neue Classe aufgenommen), drei europäische und zwei eingeborene Lehrer besorgen den Unterricht. Die Unterrichtsgegenstände sind in der untersten Classe: 4 Std. Englisch lesen, 4 Std. Bibellesen (Landessprache mit englischer Uebersetzung), 4 Std. Rechnen, 1 Std. Schönschreiben, 3 Std. Rechtschreiben, 3 Std. Geographie, 3 Std. Geschichte, 2 Std. Grammatik, 1 Std. Katechetik, 5 Std. biblische Geschichte, 2 Std. Singen. Dagegen die oberste Classe (die beiden mittleren sind in vielen Fächern mit der obersten oder untersten Classe vereinigt), 4 Std. Bibelauslegung, 4 Std. Religionslehre, 1 Std. Predigtentwürfe, 2 Std. Singen, 2 Std. Einleitung in die biblischen Bücher, 5 Std. Kirchengeschichte, 1 Std. Choralspiel, 1 Std. Theorie der Musik. In den mittleren Classen kommen außer den genannten Fächern noch vor: Arithmetik, Declamation, Zeichnen, Weltgeschichte und Geographie. Die Lectionen beginnen Morgens 6 Uhr; um halb 6 wird die gemeinsame Andacht gehalten.

aus dem Jahr 1862. In Sierra Leone hat die anglikanische Kirche 15 Stationen, 12 weiße und 10 farbige Missionare, 10 weiße und 64 eingeborene Schullehrer, 3 Seminare, 60 Schulen und 5000 Schüler. Die englisch-wesleyanische Mission hat hier 6 Stationen, 10 weiße Missionare, 156 schwarze Prediger, 30 Schulen, 70 Lehrer, und ein theologisches Seminar. Die amerikanische Mission hat in den Districten von Sherbro und Mendi 4 Stationen, 3 Hauptschulen und eine Anzahl Dorfschulen, die von Eingeborenen in der Landessprache gehalten werden. Von Liberia bis Cap Palmas haben die Wesleyaner 1 afrikanischen Bischof, 19 Reiseprediger, 100 eingeborene Gehülfen und Lehrer, 900 Schüler, 1 Seminar und 1 Akademie. Die Presbyterianer haben 4 Pastoren, 9 eingeborene Gehülfen, 1 Gymnasium, 1 Bürgerschule, mit nahe 200 Schülern. Die Episkopalkirche hat 1 Bischof, 4 weiße, 8 farbige Missionare und 550 Schüler. Dazu kommen noch die 70 Missionsagenten der Baptisten, und das besondere Schulsystem des Staats Liberia mit lauter eingeborenen Lehrern. An der Goldküste von Cap Coast bis Lagos haben die Wesleyaner 7 Hauptstationen und 30 Nebenstationen mit 3 weißen und 9 eingeborenen Missionaren und 31 schwarzen Predigtgehülfen, 35 Schulen mit 28 Lehrern und 1350 Tagesschülern. Die Basler Mission hat in Akropong*) ein Seminar für eingeborene Katechisten, und hat eine Anzahl Schulbücher und Bibelabschnitte in die Negersprachen übersetzt, ebenso ihre Nachbarin, die Bremer Mission. An der Sklavenküste in Lagos ist 1 Baptistenkirche, 1 wesleyanische Kirche, 2 Kirchen der Anglikaner mit eingeborenen Geistlichen und den entsprechenden Schulen. In den nördlicher gelegenen Städten des Yorubalandes (Abbeokuta) haben die Anglikaner 7 europäische und 6 schwarze Missionare und 34 eingeborene Lehrer. In ihren Schulen haben sie 950 Schüler. In derselben Gegend haben auch die Wesleyaner und amerikanische Baptisten ihre Schulen; letztere haben in ihren Tagesschulen 500 Kinder. Am Cameroon haben die englischen Baptisten ihr Werk, auf Corisco die amerikanischen Presbyterianer: letztere haben 3 Stationen und 50 Kostschüler. Die Isuba- und die Bengasprachen sind von den Missionaren bemeistert. Am Gabuhn stehen die Amerikaner, sie haben gleichfalls 2 Sprachen in ihre Gewalt gebracht, und haben 3 Stationen mit 36 Kostschülern und 31 Tagesschülern. Vom Senegal bis zum Gabuhn sind im ganzen etwa 15000 Afrikaner bekehrt, und 200 Missionsschulen angelegt mit 16000 Schülern.

Unter den Schwarzen in Neuholland und den nordöstlich zunächst gelegenen Inseln steht es in Bezug auf Unterricht und Bildungsfähigkeit nicht so gut wie unter den afrikanischen und westindischen Negern. Die sogenannten Papu-Neger Neuhollands sind ein aussterbendes Geschlecht, welches an seinen eigenen Lastern und Greueln zu Grunde geht. Der Continent selbst gehört schon jetzt im Süden und Osten der europäischen Einwanderung, und wird ihr bald vollständig gehören. Die Schwarzen werden vor der eindringenden europäischen Civilisation verschwinden. Die Missionsarbeiten, welche bisher unter diesem stumpfen und fast verthierten Geschlecht unternommen wurden, sind zwar nicht ganz erfolglos geblieben, haben aber doch nichts geleistet, woraus sich auf eine nahe Regeneration der Schwarzen schließen ließe. Der anglikanische Bischof von Perth hat ein Seminar für eingeborene Schwarze zu Poonindie bei Port Lincoln errichtet, und darin an 50 schwarze Seminaristen versammelt, die, wie der Bericht lautet, „durch ihr ernsthaftes, einfaches und ehrerbietiges Benehmen während des Gottesdienstes, durch ihren Gesang und Flötenspiel, durch ihre liturgischen Vorlesungen und Gebete schon manchem fremden Europäer zum Segen geworden sind." Ebenso haben die Be-

*) Die Londoner Missionsgesellschaft hat in der Südsee etwa 350 Schulen mit 15000 Schülern, davon 50 auf den Neuhebriden. 18 auf den Loyalitäts-Inseln, 242 auf den Samoa-Inseln, 12 auf den Hervey-Inseln und 39 auf den Gesellschafts-Inseln. Außerdem in Jamaica 25 und in Demerara und Berbice 27 Schulen mit zusammen 4000 Schülern, in Süd-Afrika 50 mit ebenfalls 4000 Schülern, in Mauritius 5 mit 400 Schülern, in China 5 mit 80 Schülern, in Indien 300 Schulen mit 12000 Schülern.

nedictiner seit 1846 an der Westküste 2 Klöster erbaut, deren Insassen sich außer mit Landbau besonders mit der Erziehung der Schwarzen beschäftigen. Drei junge Schwarze, die in den Klosterschulen unterrichtet waren, sind nach Rom gesandt, um dort zu Predigern ihrer Landsleute ausgebildet zu werden. In beiden Fällen ist nur zu fürchten, daß mehr von einer mechanischen Abrichtung, als von der Weckung eines neuen geistigen und geistlichen Lebens die Rede ist. Auch auf den nordöstlichen Inseln, welche die Fortsetzung von Neu-Guinea bilden, haben die Katholiken, besonders die Missionare der französischen Picpus-Gesellschaft ihre Lehranstalten errichtet. Das schönste derselben ist das Collegium auf der Insel Wallis bei Futuna, in welchem an 30 junge Leute Handwerk und Ackerbau lernen, und sich mit ihrer Hände Arbeit durchbringen. Einer ist ein Schreiner, ein anderer ein gewandter Steinhauer, drei verstehen sich auf die Druckerei u. s. w. „Mehrere wären fähig, Latein zu lernen" (lernen es also nicht). Vor allen ist die große Insel Neu-Caledonien das schönste Besitzthum der katholischen Franzosen, und wird auch demgemäß katholisirt und französirt, während die benachbarten sehr bevölkerten Fidschi-Inseln eben jetzt in den Besitz Englands überzugehen scheinen, und also bald vollends mit protestantischen Schulen und Kirchen sich füllen werden. Bisher ist für den Unterricht und das Schulwesen auf den Fidschi-Inseln noch nicht viel geschehen, obwohl die Predigt des Evangeliums bereits seit Jahrzehenden große Erfolge daselbst erzielt hat. Man zählt auf diesen bis vor kurzem noch ganz dem Kannibalismus ergebenen Inseln 50—60 Kirchen und 30,000 Kirchgänger. Aber die Wesleyaner, welche hier ihr Arbeitsfeld haben, legen nicht so hohen Werth auf Schulbildung, und gestehen jetzt selbst, daß der Unterricht bisher allzusehr vernachläßigt sei. Sie führen dabei zur Entschuldigung an, daß das heiße Klima, und die Leichtigkeit, mit welcher die Bewohner ihren Lebensunterhalt gewinnen, sie nicht sehr willig mache, aus ihrer bequemen barbarischen Existenz herauszutreten.

Auf den Fidschi-Inseln kreuzt sich schon die Neger-Race mit der malaiischen, welche die übrige ganze Inselwelt Oceaniens von Neuseeland bis zu den Sandwich-Inseln besetzt hält. Neuseeland ist, ähnlich wie Neuholland, bereits als ein Stück europäischer Erde anzusehen. Europäische Städte, Dörfer, Landstraßen, Schiffe, Handel und Industrie, Ackerwirthschaft und Bergbau. Für die eingeborenen Maori bleibt kaum noch Raum übrig. Auch sterben diese einst so mannhaften Stämme mit überraschender Schnelligkeit aus. Sie sind fast alle zum Christenthum übergetreten, wenigstens auf der nördlichen Insel. Auch jetzt, da sie mit den englischen Einwanderern den, wie es scheint, letzten Entscheidungskampf bestehen mußten, sind sie darum doch nicht wieder in ihr Heidenthum zurückgefallen. Vor 40 Jahren waren diese Neuseeländer noch verrufen und gefürchtet wegen ihrer alles Maß übersteigenden Wildheit, Rachgier, Blutdürstigkeit und Menschenfresserei. An ihrer Insel zu stranden und in ihre Hände zu fallen, war gleichbedeutend mit dem qualvollsten Tode. Der englische Caplan Marsden in Neusüdwales wußte diese unzähmbaren Blutmenschen durch Wohlthaten und Freundlichkeiten zu gewinnen, da etliche von ihnen zum Besuch nach Neusüdwales herübergekommen waren. Den ersten wilden tätowirten Kriegern, die in des Caplans Hause so freundlich bewirthet worden waren, folgten bald mehrere. Marsden konnte in seinem Hause ein kleines Missionsseminar errichten, in welchem neuseeländische Jünglinge, meist Söhne von Häuptlingen, die wetteifernd von ihren Vätern hinübergesandt wurden, den nöthigsten elementarischen und biblischen Unterricht empfiengen, d. h. lesen und schreiben lernten, und mit Bibel und Katechismus sich vertraut machten. Im Geleit dieser Jünglinge und etlicher weißer Missionare, von seinen alten Gastfreunden mit Freuden bewillkommt, wagte es Marsden zuerst 1815 die verschrieenen Küsten Neuseelands zu betreten. Er richtete sofort Elementarschulen ein, und es war possirlich genug, diese ungebändigten Naturkinder in dem engen Raum der Schule wie wilde Katzen über einander herfallen, oder bei guter Laune mit unaufhörlichem Springen, Tanzen, Singen, Lärmen und Spielen um den Missionar herumgaukeln zu sehen.

Beim ersten Versuch der Strenge ergriff natürlich alles die Flucht und war nicht wieder zusammen zu bringen. Schlimmer als dies war die scheußliche Menschenfresserei, die unmittelbar vor den Wohnungen und Augen der weißen Lehrer geübt wurde, und von der auch die Schulkinder selbst nicht frei blieben. Etliche Schüler wurden von den Missions- und Schulfeinden getödtet und gefressen, andere halfen selbst bei günstiger Gelegenheit ihre eigenen Kameraden verzehren. Jetzt klingen alle diese Greuel fast nur noch als Märchen aus entschwundenen Jahrhunderten, so vollständig ist die Umwandlung. Die Missionsarbeit hat in Neuseeland nahezu aufgehört, an ihre Stelle ist die gewöhnliche pfarramtliche Thätigkeit getreten, und die Schulen, meist durch eingeborene Lehrer geleitet, entsprechen überall den englischen Musterschulen. In den 240 Schulen, welche unmittelbar unter der Aufsicht des anglikanischen Bischofs stehen, finden sich etwa 14,000 Schüler, weiße und schwarze. Was die Neuseeländer ganz besonders auszeichnet, ist ihre Begierde, sich selbst zu unterrichten, und wiederum andere zu unterrichten. Um Bücher zu erlangen, geben sie gern ihr Bestes hin. Die Missionare sind auf ihren Reisen im Innern der Insel in Gegenden gekommen, wohin noch nie ein weißer Mann einen Fuß gesetzt hatte, und sie fanden dort Schulen und eingeborene Lehrer, die von niemand gesandt waren, sondern lediglich aus Lust am Unterrichten ihre Landsleute als Schüler um sich her versammelt und wesentlich gefördert hatten.

Dasselbe schöne, begabte und leicht zugängliche Geschlecht malaiischer Abkunft, nur in etwas zierlicheren und anmuthigeren Formen, wohnt auf der paradiesischen Inselkette nordostwärts von Neuseeland, den Freundschafts-, Schiffer-, Hervey-, Georgs-, Gesellschafts-Inseln u. s. w. Auf den beiden letztgenannten Inselgruppen wurden seit 1797 die ersten Missionsversuche gemacht. Die Bekehrungsgeschichte von Tahiti, Eimeo, Rajatea, Rarotonga, Aitutaki und wie die hervorragenden Inseln dieses Archipels noch weiter heißen, gehört zu den bekanntesten und ergreifendsten Abschnitten in der Missionsgeschichte. Hieher gehören natürlich diese Erzählungen nicht. Als in den Jahren 1815 bis 19 der wilde Wütherich König Pomare auf Tahiti sich zum Christenthum gewendet, die Heiden in einer Schlacht besiegt, die Götzentempel umgestürzt und die Götzenbilder verbrannt hatte, fiengen die Londoner Missionare an, Kirchen und Schulen zu bauen, eine Druckerpresse aufzurichten, christliche Bücher in die Landessprache zu übersetzen und zu verbreiten, statt des alten Tabu den christlichen Sonntag einzuführen u. s. w. Auf Eimeo wurde das erste Seminar für eingeborene Lehrer angelegt, und theils von den jungen Seminaristen, theils von den älteren Gemeindegliedern wurden in rascher Folge die sämmtlichen benachbarten Inselgruppen besucht, und überall Capellen und Schulen aufgerichtet in den Lagerstätten des tiefsten und rohsten Heidenthums. Es ist eine der bemerkenswerthesten Thatsachen, daß gerade in dieser Inselwelt die bedeutendsten Erfolge durch eingeborene Lehrer erzielt sind. Europäische Missionare würden auch nie ausgereicht haben, um diese große Masse von vereinzelten, zum Theil sehr kleinen Inseln mit christlichem Unterricht zu versehen. Die Evangelisirung und Civilisirung der östlichen Inselgruppen (Georgische Inseln, Gesellschafts-, Austral-, gefährliche Inseln, Gambier u. s. w.) war ungefähr vollendet, als unter dem Schutze französischer Kriegsschiffe römische Missionare sich auf Tahiti und den Nachbarinseln niederließen, Frankreich sich sogar zum Protector dieser Gruppen erklärte, und eine wesentliche Umgestaltung in allen inneren Verhältnissen der Insulaner erfolgte. Seitdem scheint mehr zerstört als aufgebaut zu sein, und eine vollständige Verdrängung der eingeborenen Kanaks durch europäische Ansiedler steht in naher Aussicht.

Ein zweiter Mittelpunct dieser insularen Kirchen und Missionen ist Rarotonga, eine der Hervey-Inseln. Hier wurde 1839 ein Seminar zur Heranbildung eingeborener Lehrer gegründet. Außer dem besonders eifrigen Studium der heil. Schrift und der Glaubenslehren, der englischen Sprache und mechanischer Künste umfaßt der Unterricht so ziemlich alle die Fächer, die in englischen Colleges vorkommen. In diesem Seminar sind im Lauf von 20 Jahren über 200 Jünglinge ausgebildet, und als Prediger

und Schullehrer über die kleineren und größeren Inseln der Südsee verbreitet. Davon sind etwa 40 auf ihrem Arbeitsposten gestorben (6 ermordet), 30 aus verschiedenen Gründen entlassen, und 130 noch in der Arbeit, außer denen, die in der Vorbereitung begriffen sind. Und doch beträgt die ganze Bevölkerung von Narotonga nur 3000 Seelen, von denen 1000 noch die Schulen besuchen. Auffallend ist unter den Schülern und Zöglingen die große Gedächtnißkraft. Nicht bloß einzelne Capitel der Bibel können sie hersagen, sondern ganze Evangelien, ja etliche sogar sämmtliche Evangelien nach der Reihe oder gar das ganze Neue Testament. Täglich um einige Verse fortschreitend, und immer wieder das Ganze repetirend, werden sie allmählich auch der schwierigsten Stellen Meister. Seitdem das Alte Testament in ihrer Sprache gedruckt ist, haben sie mit Erlernung der Genesis oder der Psalmen schon wieder einen frischen Anfang gemacht.

Auch auf den noch weiter westlich gelegenen Gruppen der Samoa- und Freundschaftsinseln sind neben den gewöhnlichen Elementar- und Strickschulen ein paar höhere Schulen angelegt z. B. auf Upolu und Vavau. Das Samoa-Seminar besteht seit 1844. Seit dieser Zeit sind 300 Eingeborne darin unterrichtet worden, von denen jetzt noch 130 auf den benachbarten Inseln als Schullehrer und Katecheten in der Arbeit stehn, viele bereits die Krone des Märtyrerthums nach treuer Arbeit erlangt haben, oder in stillem Frieden heimgefahren sind. Das Seminar macht fast gar keine Kosten. Nur die eigentlichen Schulbedürfnisse müßen angeschafft werden, und die dafür nöthigen 50 £ bringen die Kinder der Sonntagsschulen in Hoberttown zusammen. (!) Sonst muß jeder Zögling sich selbst erhalten. Jeder hat sein eigen Gärtchen, worin er sich seine Früchte zieht, Kokosnüsse und Brodfruchtbäume sind reichlich vorhanden, und dazu bietet das Meer eine große Auswahl Fische. Sobald der Tag graut, sind die Zöglinge bei der Hand, und nach dem Morgengebet fleißig an der Arbeit bis 8 Uhr. Dann wird gebadet und gefrühstückt. Von 9 bis 4 Uhr dauert der Unterricht. Darnach haben sie wieder freie Zeit zur Handarbeit bis zur allgemeinen Abendandacht. Bis zur Schlafenszeit pflegen sie noch zu studiren, zu lesen und zu schreiben. Manche von ihnen haben Familie, doch scheinen sie dadurch in ihren Studien durchaus nicht behindert zu werden. Leider sind inzwischen, wie schon erwähnt, auch in diese bereits vollständig evangelisirten Inseln römische Missionare eingedrungen, und haben mit bedeutenden Mitteln Gegenanstalten errichtet, so daß schwerlich noch ein durchgreifender Erfolg von Seminaren und Schulen zu erwarten ist.

Endlich bleibt uns, bevor wir von den oceanischen Inseln Abschied nehmen und nach Asien hinübergehen noch die Sandwich-Gruppe zu erwähnen. Diese Gruppe mit ihren 14 Inseln bildet jetzt ein ganz christliches Königreich mit einem besonders wohlgepflegten Schulsystem. Denn die Bekehrung dieser Insulaner ist von amerikanischen Missionaren erzielt worden, die wie schon gesagt, überall ein ganz besonderes Gewicht auf den Schulunterricht legen. Diese Missionare hatten schon 1831 auf der Insel Maui ein Lehrerseminar gegründet, das nach unsern deutschen Begriffen wohl etwas gar zu hohe Ziele steckte. Der Lehrplan hieß nämlich so: Erstes Jahr, Arithmetik, Geometrie und Trigonometrie, Biblische Geographie, Grammatik und Unterricht in fremden Sprachen. Zweites Jahr: Algebra und praktische Geometrie, Weltgeschichte, fremde Sprachen. Drittes Jahr: Mathematik, Naturgeschichte, Sittenlehre, fremde Sprachen. Viertes Jahr: Astronomie, Chemie, Sittenlehre, Kirchengeschichte und Sprachen. Die Missionare selbst waren sehr befriedigt von den Erfolgen dieses Unterrichts und bedauerten, daß die Verhältnisse es ihnen nicht erlaubten, auch auf die höheren Zweige der Philosophie und Metaphysik mit ihren Zöglingen einzugehen, da denselben eine große Befähigung für die abstracten Wissenschaften beiwohne. Eine andere höhere d. h. für die jungen Adeligen, die Söhne der Häuptlinge bestimmte Schulanstalt wurde 1838 auf der Insel Oahu gegründet, welche aber geringere Anforderungen stellte und auch

für Bibel und Katechismus mehr Raum ließ. Dies Oahu-College ist vom König und dem hawaiischen Parlament mit besondern Privilegien versehen; vom Staat wird ein jährlicher Beitrag von 3000 Doll. geleistet, dazu kommen die Zinsen eines Capitals von 8000 Doll., welches durch den Verkauf eines von der Regierung geschenkten Grundstückes erzielt ist. Das Seminar zählte 1862 etwa 100 Zöglinge, als es abbrannte. Die vierte Classe mit 33 Schülern mußte entlassen werden, die übrigen Classen mit etwa 60 Schülern setzten den Unterricht in den Häusern ihrer Lehrer fort. Das Parlament bewilligte sogleich 6000 Doll. zur Wiederaufrichtung und die Gemeinden gaben ansehnliche Beiträge. Ueberhaupt thut die parlamentarische Regierung unter dem König Kamehameha IV. außerordentlich viel für die Schulen, auch für die Elementarschulen. Etwa 50,000 Doll. werden jährlich für Schulzwecke verwendet. Allein es sind nicht mehr wirklich hawaiische Schulen, sondern es werden mehr und mehr englische (amerikanische) Schulen. Die Eingebornen begehren selbst immer lebhafter, englisch zu lernen, und je mehr ihre Zahl unter der frisch zuströmenden weißen Bevölkerung hinschwindet, desto eher scheint auch ihre Sprache aussterben zu sollen. Der König selbst spricht am liebsten englisch, und die Missionare sind fast alle der Meinung, daß in wenigen Jahren es nur noch englische Schulen auf diesen Inseln geben werde. An der Spitze des gesammten Unterrichtswesens stand bis 1860 der Dr. Armstrong. Er war der Cultusminister und bereiste alle 2 Jahre die sämmtlichen Elementarschulen, Bürgerschulen und Colleges auf allen Inseln, und zwar nicht bloß die protestantischen, sondern auch die katholischen. Denn auch hier haben die katholischen Missionare und Bischöfe ihre Wirksamkeit neben den protestantischen begonnen, und wie es scheint, energischer und umsichtiger als auf den andern Inselgruppen geführt, so daß sie keinen unbedeutenden Erfolg erzielt haben. Ein Viertel der ganzen Bevölkerung ist römisch. Es bestehen 7 Hauptkirchen, ein Collegium und etwa 100 römische Schulen, die freilich von dem protestantischen Cultusminister nicht sehr begünstigt sein mögen. In neuester Zeit scheint hier jedoch das englisch-amerikanische System der Neutralität angenommen und die Staatsschulen für religionslos erklärt zu sein, so daß darin kein Gebet mehr verrichtet, kein katechetischer Unterricht ertheilt, und die christliche Unterweisung ganz daraus verbannt wird. Wenn sich auch die protestantische Bevölkerung bei solchem System beruhigen sollte, so würden sich doch die Katholiken gezwungen sehen, Privatschulen neben den Staatsschulen aufzurichten, deren Unterhalt dann freilich ausschließlich den Gemeinden zur Last fallen würde. Auf den Marquesas haben die Sandwich-Insulaner unter Leitung eines Amerikaners eine selbständige Mission errichtet, mit 8 Stationen, eben so viel Schulen und über 200 Schüler unter 2000 Einwohnern. Der Bericht eines Reisenden erklärt, daß die Schulen sehr gut geleitet, jedoch mehr von Mädchen, als von Knaben besucht werden. Ebenso hätten wir die eingeborenen Lehrer und Missionare von den Sandwich-Inseln eigentlich noch nach Mikronesien zu begleiten, jenem ausgebreiteten Archipel nördlich vom Aequator, der von den chinesischen Inseln aus sich ostwärts tief in den stillen Ocean hinein erstreckt. Seit 8 Jahren sind zahlreiche braune Lehrer und Evangelisten dorthin gezogen, und haben besonders auf den Ladronen und Karolinen eine Anzahl Schulen und Capellen aufgerichtet. Allein da das Unternehmen noch zu jung und die Erfolge noch zu wenig bekannt sind, so gehen wir über diese Inselgruppen hinweg, geradewegs nach Asien auf China zu.

Hier treten wir auf einen ganz andern Schauplatz, in ein gebildetes Volk, in eine vieltausendjährige Cultur hinein. Schon 2000 Jahre vor Christo gab es ein Ministerium für das Unterrichtswesen in China, und zu Anfang der christlichen Zeitrechnung waren alle Dörfer und Städte mit hohen und niedern Schulen erfüllt. Kein Beamter wurde angestellt, der nicht ein oder mehrere Examen bestanden, und nur durch die Schulen hindurch führte der Weg zu einer einflußreichen bürgerlichen Stellung. Bis auf diesen Tag ist nirgends ein Mangel an Schulen und Lehrern im „himmlischen Reiche" zu spüren. Eine Anzahl Eltern thut sich zusammen, und engagirt einen Lehrer

für 15—25 Knaben, jedesmal auf ein Jahr. Das Gehalt beträgt zwischen 30 und 80 Thaler, dazu Reis nebst sonstigen Eßwaaren in natura. Zu Schulstuben werden unbenutzte Räume in alten Ahnentempeln oder in Privatwohnungen genommen. Jeder Schüler bringt seinen eigenen Tisch mit. Der Lehrer hat nicht selten sein Bett in einer Ecke des Schulzimmers, und kocht seine Speisen unter Beihülfe der Knaben. Für den etwa eintretenden Gast muß einer der Knaben in einer Ecke des Zimmers den Thee kochen und präsentiren. Der Unterricht beginnt kurz nach Sonnenaufgang und dauert bis Nachmittag 5 Uhr. Nur die Essensstunde ist dazwischen frei. Die einzigen Lehrgegenstände sind Lesen und Schreiben, welches beides bekanntlich bei den 20,000 Silbenzeichen der chinesischen Sprache sehr schwierig ist. Der Lehrer sagt einem Knaben einige Zeichen mit lauter Stimme vor. Während dieser das Gehörte an seinem Tische mit lauter Stimme wiederholt, nimmt der Lehrer einen andern Schüler vor, bis sie alle ihr Pensum vor sich hinschreien. Deshalb wird es schwierig, mehr als 20 Schüler zugleich zu unterrichten. Haben die Knaben für ihren künftigen Beruf als Handwerker oder Kaufleute eine ausreichende Anzahl Zeichen kennen gelernt, so verlassen sie je nach 2, 3 oder 5 Jahren die Schule und treten unmittelbar ins Leben ein. Sollen sie jedoch eine höhere Stellung erstreben, und Examen machen, so gehen sie in die hohen Schulen über. Hier wird das Studium der altchinesischen Classiker zur Hauptsache gemacht. Erst werden sie durch mehrjährige Wiederholung auswendig gelernt, dann erklärt sie der Lehrer, und der Schüler muß Aufsätze darnach schreiben. Auf dies Auswendiglernen, Erklären und Schreiben beschränkt sich der ganze Unterricht. Sonstige Gegenstände, als Zeichnen, Singen und dgl. werden gar nicht getrieben. Den Missionaren konnte diese Art von Unterricht nicht genügen. Die systematische Einprägung des alten heidnischen Wustes und Aberglaubens (von Vögeln, die viereckige Eier legen, von einer Frau, die den geplatzten Himmel zusammennäht und dgl.) mußte ihnen als eines der Haupthindernisse für die Verbreitung der evangelischen Wahrheit erscheinen, und sie mußten wünschen, die heranwachsende Generation womöglich in christlicher Atmosphäre und christlicher Gedankenwelt aufwachsen zu sehen. Deshalb sucht der Missionar in den Städten oder Dörfern, wo er sich niederläßt, selbst den Unterricht in die Hand zu nehmen. Er miethet ein Local und stellt einen chinesischen Lehrer an, womöglich einen schon getauften, und ladet nun die Eltern des Orts ein, ihre Kinder in seine Schule zu schicken. Er selbst betheiligt sich natürlich sehr eifrig am Unterricht im Christenthum, in der biblischen Geschichte, Singen, Geographie, Naturgeschichte u. s. w. Der Unterricht im Lesen und Schreiben bleibt dem angestellten Lehrer überlassen, doch sucht der Missionar dessen Methode möglichst nach europäischem Muster umzuformen, so daß er auch eine bedeutend größere Anzahl von Schülern aufnehmen kann. Solche Schulen blühten besonders in Canton, während die Stadt in den Händen der Engländer und Franzosen war, und in dem Theile der Provinz Canton, in welchem die deutschen Missionare thätig sind. Missionarsfrauen haben zugleich Mädchenschulen eingerichtet, wobei aber viel Vorurtheile zu überwinden sind, denn Mädchen werden sonst in China gar nicht unterrichtet. Die Schüler sind verpflichtet, sonntäglich in den Gottesdienst zu kommen, bringen auch zum Theil ihre Eltern mit, und es wird durch sie manche christliche Erkenntnis in die Familie gebracht. Bisher wurde der Unterricht unentgeltlich ertheilt, und wohl eben darum weniger respectirt. Die Kinder kamen unregelmäßig, und manche Eltern der Schüler gaben doch noch den echt chinesischen Schulen den Vorzug. Jetzt haben einige Missionare angefangen, wenigstens die Naturallieferung an Reis und dgl. den Eltern wieder zur Pflicht zu machen, und hoffen, daß letztere dadurch mehr Interesse für den Lehrer und seine Arbeit gewinnen werden. Ferner haben die Missionare Schulen für die Kinder christlicher Eltern oder Taufcandidaten eingerichtet, also eigentliche Gemeindeschulen. Jedoch da die Christengemeinden in China nur noch klein und zerstreut sind, so befinden sich auch diese Schulen erst in ihren Anfängen. Der christliche Unterricht tritt in ihnen natürlich in den Vordergrund, doch wird das Lesen

der altchinesischen Classiker darum nicht bei Seite gelegt. Außerdem bestehen einige höhere Christenschulen (colleges), in denen Knaben reiferen Alters von den Missionaren unterrichtet und zugleich beköstigt werden. Solche Anstalten, in denen auch die alten Sprachen gelehrt werden, sind in Hongkong im Palast des anglikanischen Bischofs, so wie im Hause der Londoner Missionare, und auf den Baseler und Rheinischen Stationen. In diesen Schulen sucht man Christen, eingeborene Katecheten und Lehrer zu erziehen. Allein bis dahin sind meist Dollmetscher, Schreiber, Unterbeamte, gewandte und schlaue Handelsleute aus ihnen hervorgegangen. Der Grund ist, daß die Kenntnis der englischen Sprache, die in diesen Schulen gewonnen wird, sofort die sichere Aussicht auf eine geehrte und gewinnreiche Existenz erschließt. Deshalb haben manche Missionare bereits den Entschluß gefaßt, die englische Sprache von ihren Schulen gänzlich auszuschließen. Eigenthümlich war die Entstehung der Morrisonschen Erziehungsanstalt. Nach dem Tode des bekannten Missionar Morrison errichteten englische Kaufleute zu seinem Andenken in Hongkong eine Erziehungsanstalt unter Aufsicht von Missionaren und Geistlichen. Einige tüchtige Leute sind hier gebildet, die dann nach Amerika und England giengen, und Medicin studirten oder dgl. Aber im allgemeinen ist auch dies Unternehmen misglückt. Die Anstalt wurde aufgelöst, und jetzt werden von den vorhandenen Fonds die Schulen der Missionare unterstützt. Endlich sind noch die englischen Regierungsschulen in China zu erwähnen, die natürlich nur auf dem kleinen englischen Gebiete der Insel Hongkong zu suchen sind. Es sind 15 Schulen, in denen 19 Lehrer arbeiten, sämmtlich Chinesen. Die Schülerzahl besteht aus etwa 500 Knaben und 20 Mädchen. Die Regierung bezahlt den Gehalt der Lehrer, die Miethe der Schulräume, und die Schüler haben keinerlei Kosten, außer bei Anschaffung der sehr billigen Schulbücher. Außer den chinesischen Classikern werden auch christliche Schriften, ja sogar die heilige Schrift gelesen. Ein von der Regierung angestellter Schulinspecter führt die Aufsicht. Früher war es meist ein englischer Geistlicher, der nicht chinesisch verstand. Neuerdings ist es ein tüchtig ausgebildeter Missionar, der des Chinesischen vollkommen mächtig ist, und durch genaue Controle die Schulen recht in Schwung gebracht hat. Hier wo die englische Regierung keinerlei religiösen Fanatismus zu fürchten hat, bietet sie gern selbst die Hand zur Christianisirung der Schule, was sie in Ostindien so ängstlich vermeidet.

Ehe wir aber nach Ostindien hinübergehen, müßen wir noch einen vergleichenden Blick werfen auf die katholischen Lehranstalten in China und Hinterindien. Die bedeutendsten und tiefsteingewurzelten katholischen Missionen finden wir nämlich außer in China, Korea und Mandschurei in den Reichen Tonkin, Anam und Cochinchina. Hier hat die katholische Kirche bereits mehrhundertjährigen Bestand. Im Jahre 1780 wurde in Yunnan im südlichen China das erste Seminar gegründet. Nachdem es während der Unruhen und Verfolgungen im Anfang dieses Jahrhunderts in Verfall gerathen war, wurde es 1814 wieder aufgerichtet, und ein anderes dazu gestiftet in Schensi. Außerdem sind 2 Collegien in Macao gegründet. Die Zahl der chinesischen Studenten in diesen Anstalten ist jedoch meist nur gering, und während 20 Jahren wurden nur 27 eingeborene Priester ausgebildet. Es fehlt nämlich den Chinesen nicht sowohl an geistigen Fähigkeiten als an Charakterstärke. Auf Elementarschulen hatten die Katholiken in früheren Zeiten in China wenig Werth gelegt. Jetzt, nachdem die Gefahren und Verfolgungen aufgehört haben, und größere Duldung eingetreten ist, zählen sie mehr als 200 Knaben- und Mädchenschulen, die von ungefähr 3000 Kindern besucht werden. In Korea, wo die Zahl der katholischen Christen sich auf 15,000 belaufen soll, giebt es ebenfalls 2 in den Bergen verborgene Collegien, wo 14 Jünglinge das Lateinische lernen und sich zum geistlichen Stande vorbereiten. Auch in der Mandschurei, wo die zerstreuten Gemeinden 5000 Seelen zählen sollen, befindet sich eine solche Anstalt, doch nur in den kleinsten Dimensionen.

Die ersten Anfänge der anamitischen Mission gehen bis 1596 zurück. Im Jahr

1639 gehörten zur katholischen Kirche 82,000 Anamiten, darunter eine Schwester des Königs, mehrere Oberbefehlshaber der Armee, 200 ehemalige Götzenpriester, die eifrige Katecheten wurden, und 100 junge Seminaristen. Die letzteren waren dazu bestimmt, eine inländische Priesterschaft zu bilden. 1670 wurde der erste eingeborene Priester geweiht und 1855 belief sich ihre Zahl auf 240, dazu nahe an 500 Katecheten und eine große Anzahl Klosterleute. Schwere Verfolgungen haben schon seit länger als einem Jahrhundert die anamitische Kirche bedrängt. Drei grausame und blutdürstige Kaiser haben nach einander mit unmenschlicher Wildheit die Christen und ihre Bischöfe und Priester verfolgt, und Ströme von Märtyrerblut sind dort vergossen. 1786 mußte das Priesterseminar aufgehoben werden. Der apostolische Vicar von Cochinchina zog sich mit etwa 60 Zöglingen nach Siam zurück, wo seit 1662 ebenfalls eine Anzahl katholischer Gemeinden und jetzt auch ein „Seminarcollegium" mit etwa 30 einheimischen Zöglingen besteht. 1820, wo die anamitische Kirche an 400,000 Seelen zählte, wurden 3 katholische Bischöfe ergriffen und hingewürgt. Das war der Anfang einer neuen schrecklichen Verfolgung. 80,000 Christen verließen Häuser und Felder, 400 Capellen wurden zerstört, die geistlichen Genossenschaften aufgelöst, das geistliche Seminar zerstreute sich oder siedelte sich wiederum nach Siam über. Fünf europäische Missionare und 24 einheimische Priester folgten ihren vorangegangenen Bischöfen im Märtyrertod. Mit ihnen starben eine Menge Neubekehrte, Katecheten, Gelehrte, Aerzte, Ackersleute, Seeleute und Soldaten, alle Classen des Volks lieferten ihren Beitrag zu dieser Märtyrerschaar. Vermuthlich wird die jetzt erfolgte Eroberung Cambodjas durch die Franzosen der römischen Kirche und Schule in jenen Ländern einen neuen Halt gewähren, und die zerstörten Seminare und Klosterschulen wieder ins Leben rufen.

Die evangelischen Missionsunternehmungen in Hinterindien beschränken sich außer Siam auf die Länder der Birmanen und Karenen, unter welchen letztern die amerikanischen Baptisten seit den letzten 25 Jahren in der That einen außerordentlichen Erfolg gehabt haben. Aus den Karenen selbst sind Männer hervorgegangen, welche nicht bloß als Prediger bei ihren Landsleuten umherzogen, sondern ohne Zuthun von Europäern wieder andere Evangelisten ausgebildet haben. Ganze Provinzen sind vollständig zum Christenthum bekehrt, und die Zahl der Communicanten beläuft sich auf 20,000. Im Jahr 1844 versuchte Miss. Binney zuerst ein Predigerseminar für die Karenen aufzurichten. Dieser Versuch stieß auf große Schwierigkeiten. Da die Karenen keine Schriftsprache besitzen, so konnte er seinen Zöglingen nur wenig Bücher in die Hand geben, ja manche unter ihnen hatten noch nicht einmal ordentlich lesen gelernt. Indes gelang es doch, eine schöne Anzahl junger Leute so weit heranzubilden, daß sie mit Nachdruck predigen und mit Geschick die Schrift auslegen konnten. Seitdem ist diese theologische Lehranstalt in gedeihlichem Fortgang begriffen. Am 1. Mai 1858 war der neue Cursus mit 32 Zöglingen eröffnet. Die oberste Classe beschäftigte sich mit dem Studium der alttestamentlichen Propheten und der kleineren Briefe. Noch vor Ablauf des Jahres konnten 14 Zöglinge als Candidaten des Predigtamtes entlassen werden. Unterricht in der englischen Sprache ist grundsätzlich ausgeschlossen. Die Karenen sollen eine „durchaus nationale Bildung in ihrer Muttersprache" empfangen. Die Gemeinden selbst, welche bisher auf Schulen wenig Werth gelegt hatten, fiengen allmählich an einzusehen, wie wichtig die christliche Bildung sei, und es erwachte ein lebhafter Durst nach Kenntnissen. Ein umfassender Schulplan ist entworfen. In jedem Karenendorfe, wo Christen sind, soll eine Schule errichtet werden für Schreiben, Lesen und Katechismus, nöthigenfalls auch für Rechnen und Geographie. Dann sollen 5 höhere Schulen in den Städten folgen, zu welchen die befähigten Schüler aus den Dorfschulen gesandt werden. Eine Normalschule ist in Maulmein gegründet. Der darin ertheilte Unterricht umfaßt: Biblische Geschichte, Naturkunde, Zeichnen, Geographie, Kopfrechnen und Tafelrechnen, letzteres bis zu den Gleichungen, Quadrat- und Kubikwurzeln. Hier werden etwa 60 Schüler unterrichtet, Knaben und Mädchen, letztere von Missionarsfrauen, die sich

sehr eifrig an der Unterweisung und Erziehung ihres Geschlechts mit betheiligen. Die Frau Mason, Gattin eines der thätigsten Missionare hat eine weibliche Erziehungsanstalt gegründet, die sich selbst erhalten soll. Die Regierung gab das nöthige Land und 1400 Rupien zum Bau. Die Männer aus den benachbarten Gemeinden kamen zu zweihunderten von den Bergen herab, um das Dickicht auszuroden und beim Bau zu helfen. Frau Mason hatte den Leuten gesagt, sie errichte diese Anstalt nicht für die Missionsgesellschaft, sondern für das Volk. Deshalb sollten sämmtliche Gemeinden, das ganze Volk sich zu einer karenischen Erziehungsgesellschaft zusammenthun, den vollständigen Unterhalt der Zöglinge übernehmen, und die Gebäude und die Ländereien unterhalten. Endlich die Besoldung der Lehrer und Lehrerinnen übernahm die Frauengesellschaft zur Beförderung weiblicher Bildung im Morgenlande, welche in London zusammengetreten ist. Aus dieser Erziehungsanstalt hat die Frau Mason bereits mehrere Lehrerinnen an ziemlich entfernte Puncte des Landes geschickt, um während des noch andauernden Mangels an wohl vorbereiteten männlichen Lehrkräften die karenische Jugend zu unterrichten, und es scheint, daß die Sache gut geht. Um dem Lehrermangel abzuhelfen, beschlossen die Gemeinden die Errichtung eines förmlichen Schullehrerseminars. In demselben sollten 40 — 50 junge Männer auf allgemeine Kosten ausgebildet werden, die dann in eben soviel neue Districte des Landes vertheilt werden, um ihre Landsleute in den Elementarkenntnissen und besonders im Lesen der h. Schrift zu unterrichten. Ein solches Seminar ist jetzt errichtet in Sakagyee mit 30 Zöglingen, mitten in der Waldwildnis des Jungle, und zwar ganz von den Karenen selbst, so daß der Gesellschaft keine andern Kosten erwachsen außer dem Gehalt der Lehrer. — Unter den Birmanen, die zum Theil zwischen den Karenen, mehrentheils aber von ihnen gesondert in den Städten wohnen, bestehen 4 Schulen: 3 in Maulmein und 1 in Amherst. Die eine der Schulen in Maulmein ist eine Mädchenschule, die von der Frau des eingeborenen Pastors gehalten wird. Sie zählt 30 Schülerinnen, mit denen Lesen, Rechnen, Geographie und biblische Geschichte getrieben wird. Die zweite ist eine Knabenschule mit 70 Knaben, die dritte eine gemischte Schule mit 60 Knaben und 10 Mädchen. In den beiden letzten wird birmanisch und englisch gelehrt, in der Mädchenschule nur birmanisch. Die englisch treiben, müßen Schulgeld bezahlen und ihre Schulbücher selbst anschaffen. Die Lehrer sind alle getaufte Eingeborene, nur den biblischen Unterricht geben die Missionare. Aehnlich ist es in Amherst. Auch dort werden die 30 Schüler zunächst nur in birmanischer Sprache unterrichtet; die englisch lernen wollen, müßen es besonders bezahlen. Nach der allgemeinen Erfahrung, daß die erwachsenen Schüler nur um des Englischen willen die Schulen besuchen, und nur deshalb englisch treiben, um eine gewinnreiche Carriere machen zu können, ist dies eine nothwendige, aber schwerlich durchgreifende Maßregel.

Die großen und kleinen Inseln der Sundasee, an welchen vorüber wir unsern Weg nach Ostindien fortsetzen, bieten nichts bemerkenswerthes hinsichtlich des Schulwesens dar. Denn das Missionswerk ist auf ihnen noch zu jung oder zu wenig entwickelt, oder trifft bei der großentheils muhamedanischen Bevölkerung auf zu vielen Widerstand, als daß sich Eingehenderes darüber berichten ließe. Der einzige Punct, wo bereits ein wirkliches Gemeindeleben aus den Eingeborenen hervorgegangen ist, ist die nördliche Halbinsel von Celebes, die Menahasse von Menado. Hier haben die Rotterdamer Missionare unter den Alfuren sehr bedeutende Erfolge gehabt. Aber sie halten ihre Schulen wie ihre Kirchen selbst, und ein eingeborener Lehrerstand hat sich unter ihnen noch nicht entwickelt, nur brauchbare Monitoren sind bis jetzt aus den Eingeborenen herangebildet. Merkwürdig aber ist, daß auf manchen dieser Inseln sich seit zwei Jahrhunderten christliche Gemeinden erhalten haben, die von holländischen Caplanen gegründet, später von ihrer Mutterkirche verlassen und völlig der Vergessenheit anheimgefallen waren. Jetzt da sie gleichsam wieder neu entdeckt sind (auf den Sangirinseln, auf Talaut u. s. w.), sucht die Regierung ihnen wieder Lehrer zu ver-

schaffen, und übernimmt von verschiedenen Missionsvereinen die ihr angebotenen jungen Missionsgehülfen, besoldet sie und weist ihnen auf dieser oder jener Insel unter den völlig verwahrlosten und verkommenen Halbchristen eine Schulstelle an. Aber die Versuche dieser Art sind noch zu neu, als daß sich schon von einem Erfolg berichten ließe.

In Ostindien begegnet uns wiederum jene bis in die Einzelheiten hinein vollständig ausgeprägte alte Culturwelt, welche mit ihrer vieltausendjährigen Weisheit und Bildung verachtend herabsieht auf die moderne Cultur der Europäer. Schulen waren von Alters her durchs ganze Land verbreitet; die hohe Schule der Bramanen war in Benares, die hohe Schule der Muhamedaner in Delhi, und das ganze Bildungssystem war in feste heidnische Geleise eingezwängt. Die englischen Regierungsbeamten der ostindischen Compagnie hatten sich mehr als ein Jahrhundert lang um das indische Schulwesen durchaus nicht bekümmert, erst seit den Jahren 1813 und 1815 fiengen sie an, davon Notiz zu nehmen. Um diese Zeit nämlich faßten etliche angesehene Hindu, in Verbindung mit mehreren indisch denkenden Engländern den Gedanken, den jungen bengalischen Herren eine zweckmäßigere Ausbildung zu geben, als sie bisher unter den unfähigen Händen der heidnischen Pundits (Gelehrten) und der Guru (Gewissensführer) empfangen hatten. Sie beschlossen ein Hinducollegium in Calcutta zu gründen, in welchem europäische Wissenschaften sollten gelehrt werden, jedoch mit Ausschluß aller Religion. Die Eröffnung desselben fand am 20. Januar 1817 statt. In den ersten Jahren entsprach es den Erwartungen der Gründer keineswegs. Wenig Zöglinge meldeten sich; den Eltern blieb die neumodische Schule verdächtig. Im Jahr 1824 trat die Regierung hinzu. Sie hatte schon seit längerer Zeit den Plan gehabt, ein Sanskritcollegium zu errichten. Ein solches wurde jetzt mit dem Hinducollege verbunden, und die Regierung zahlte außer den Anlagekosten jährlich eine bedeutende Summe zur Unterhaltung der Anstalt und der Lehrer. Auch so wollte es mit dem College nicht fort. Erst als der ausgezeichnete Prof. Wilson zum Director gemacht wurde, nahm es einen außerordentlichen Aufschwung. Die Zahl der Schüler mehrte sich auf 400. Es wurde Ehrensache unter den vornehmen jungen Herren in Calcutta, und im ganzen englischen Indien, sich die europäische Weisheit auf diesem College geholt zu haben. Mit hochmüthigem Vergnügen sahen sie vor den einfachen Sätzen der Geographie, der Astronomie, der Naturkunde einen Pfeiler ihres alten heidnischen Religionssystems nach dem andern umstürzen. Wie zur Zeit der Reformation tausend und abertausende die neuen Aufklärungen der Humanisten mit ungezügeltem Eifer auffaßten und zum Sturz ihrer althergebrachten mittelalterlichen Vorstellungen ausbeuteten, so bemächtigten sich diese jungen Heiden, verständig und wißbegierig wie sie sind, mit wahrem Fanatismus der neuen Kenntnisse und Ideen, um mit Eltern und Nachbarn, mit Gurus und Heidenpriestern aller Art über die Nichtigkeit ihrer Schastras zu disputiren, ihre Kaste zu brechen, Rindfleisch zu essen, und einen aufgeklärten Atheismus und Materialismus geflissentlich vor sich her zu tragen. Denn über die Negation kamen sie nicht hinaus, die positiven Lehren der wahren Religion durften ihnen ja nicht mitgetheilt werden. Auf diese Weise wurde bald der Schaden größer als der Vortheil. Die heidnischen Gründer und Mitleiter der Anstalt erschraken, aber der entfesselte Strom war nicht mehr einzudämmen. Die wissensstolzen Jünglinge machten Propaganda unter der gesammten Jugend, und die Verhöhnung des alten Aberglaubens, die Leugnung der Gottheit, die Abwerfung aller nationalen Zucht und Sitte ward unter der heidnischen Jugend der höheren Stände allgemein.

Die Missionare, welche unter der Regierung der ostindischen Compagnie mit viel Schwierigkeiten zu kämpfen hatten, waren bis dahin wenig mit Errichtung von Schulen beschäftigt gewesen. Die Baptisten hatten ein Collegium zu Serampore, welches aber weniger besucht wurde, und die Anglikaner hatten ein bischöfliches Collegium in Calcutta, welches aber lediglich die Aufgabe verfolgte, junge Hindu zu englischen Priestern und Katecheten zu erziehen. Jetzt aber seit 1830 trat die schottische Kirche mit ihrem

berühmten Dr. Duff auf den Kampfplatz und eröffnete in Calcutta eine Hochschule, welche bald das Hinducollege der Regierung verdunkelte. Dr. Duff hatte eine so ungemeine Begabung und Anziehungskraft für die indische Jugend, daß sie wie gefesselt an seinen Lippen hieng, und selbst die hochmüthigsten jungen Herren, welche in ihrem aufgeblähten Wissensdünkel den Aberglauben des christlichen Europäers höhnisch verlachten, fühlten sich doch von seiner glänzenden Gelehrsamkeit, seinem spannenden Vortrag, seiner erstaunlichen Gewandtheit und Schärfe in der Beweisführung, seiner gewinnenden Freundlichkeit soweit überwunden, daß sie ihm ihre Hochachtung nicht versagen konnten, und mit höchstem Interesse seinen Vorlesungen über das Christenthum beiwohnten. Manche der fähigsten und kühnsten seiner jungen Gegner, die ihm mit aller Spitzfindigkeit und Unverschämtheit einer ungläubigen Logik entgegentraten, wurden durch ihn derartig überführt, und in ihrem Gewissen erfaßt, daß sie sich aufrichtig zum Christenthum bekehrten. Das „junge Bengalen" verlor seine thatkräftigsten Führer, seine Zeitschriften und Tagblätter geriethen in die Hände mittelmäßiger Redactoren, bald wurde es zu einem trägen faulen Sumpf, aus dem nur noch Giftblasen aufsteigen. Dies emancipirte Geschlecht, welches alle Religion gänzlich von sich zu werfen sucht, versinkt nach den Zeugnissen seiner eigenen Lobredner, indem es den Europäer in Sprache, Kleidung, Beschäftigung und Lebensweise nachzuäffen sucht, immer tiefer in die Laster der Trunkenheit und Unzucht. Die Romanliteratur Englands und Frankreichs hat das alte Bramanenland überschwemmt, und die lascivsten Bücher finden den meisten Beifall. Inzwischen gewann die Hochschule des Dr. Duff fortwährend an Einfluß. Sie wurde besucht von 1200—1300 Schülern. Viele derselben, die zu Lehrern und Predigern herangebildet waren, verpflanzten seine geistanregende Lehrmethode in weite Kreise des ostindischen Gebiets. Von allen Seiten mehrten sich die Gesuche um derlei Lehrer. Indische Fürsten, heidnische Gemeinden, ja sogar die Räthe der ostindischen Compagnie wollten auf die Gefahr der Bekehrung der Schüler zum Christenthum gern solche treffliche Lehrmeister in ihren Schulen angestellt sehen. Nach und nach wurden auch an andern Orten ähnliche Institute angelegt z. B. in Chinsurah, Culna, Bambaria. Besonders aber wetteifert mit der Duffschen Schule die in neuester Zeit angelegte Erziehungsanstalt in Bhowanipur, einer Vorstadt von Calcutta. Diese Anstalt gehört der Londoner Missionsgesellschaft an, und ist hauptsächlich darauf berechnet, junge Leute von höherer Classe, intelligente und einflußreiche Männer anzulocken und für das Christenthum zu gewinnen. Auch für die Töchter und Frauen der höheren Kasten hat man in neuerer Zeit angefangen Sorge zu tragen. Nicht bloß höhere Töchterschulen sind angelegt, sondern die Missionarsfrauen haben den Eingang gefunden in die Frauengemächer der Bramanen, sammeln eine Anzahl der wißbegierigsten unter diesen verwöhnten Geschöpfen um sich, locken sie durch ihre bunten Stickereien und künstlichen Nadelarbeiten, und lehren sie dabei zugleich die einfachsten Wahrheiten des Christenthums.

Die ostindische Compagnie war übrigens bis zum Jahr 1845 ihren bisherigen Weg unbekümmert weiter gegangen, den Weg: das Christenthum von aller Schulbildung auszuschließen, und allen ihren Beamten die Begünstigung christlicher Schulen aufs strengste zu untersagen. Der Generalgouverneur Dalhousie hatte unter den wilden Bergstämmen der Santhals Schulen eingerichtet oder doch mit Regierungsgeldern unterstützt, welche völlig unter die Leitung von Missionaren gestellt waren. Sowie der Directorenhof in London davon Kunde bekam, mußte Dalhousie die Unterstützung zurückziehen. Nur für unchristliche Schulen durfte er Hülfe zusagen. Die arabische und Sanskritliteratur wurde nach wie vor in den Regierungsschulen tüchtig getrieben, etliche moderne Kenntnisse aus der Mathematik, Naturwissenschaft, Chemie, Anatomie u. s. w. in der Volkssprache und möglichst durch eingeborene Lehrer den Schülern mitgetheilt, und den Studenten reichliche Stipendien gewährt. Indes die Ueberzeugung brach sich immer weiter Bahn, daß alles, was die Regierung für diese arabischen und

sanskritischen Anstalten thäte, nicht bloß weggeworfenes Geld sei, sondern einen gefährlichen Feind im Herzen des Landes groß ziehe, der seiner Zeit mit allen Mitteln eines aufgeklärten Unglaubens die Herrschaft der Engländer in Ostindien bekämpfen werde. Macaulay, Bentink, Cameron sind die Namen der ausgezeichneten Staatsmänner, welche diesen Gesichtspunct ganz besonders hervorhoben, und durch ihre unablässigen Forderungen und Beweisführungen es endlich dahin brachten, daß am 19. Juli 1854 unter lautem Beifall des Parlaments der Hof der Directoren in London den Beschluß faßte, daß in den indischen Regierungsschulen zwar der eigentliche Religionsunterricht auch fernerhin von dem amtlichen Studienplan ausgeschlossen bleibe, jedoch die heil. Schrift in die Schulbibliothek aufgenommen, und außerhalb der amtlichen Lehrstunden mit den Schülern gelesen und erklärt werden dürfe. Alle Privatschulen (auch Missionsschulen), welche sich einer amtlichen Inspection unterwerfen wollen — die sich aber auf den religiösen Unterricht nicht mit erstreckt — sollten eine Geldunterstützung (grant in aid) von Seiten der Regierung empfangen. Ferner sollten an verschiedenen Orten im Lande Universitäten errichtet werden nach dem Muster der Londoner Universität, und in jeder Statthalterschaft sollte ein besonderes Erziehungsdepartement das Unterrichtswesen übernehmen und regeln. In der Hauptsache sind diese Versprechungen gehalten und durchgeführt. Aber besonders in den nördlichen Provinzen, in dem gesammten Gebiet des Ganges und theilweise auch des Indus brachte die große Militärrevolution von 1857 und der bald darauf erfolgte Rücktritt der ostindischen Compagnie und die Einsetzung einer königlichen Regierung so gewaltige Erschütterungen, daß begreiflicherweise dort vieles Begonnene wieder zerstört und liegen geblieben, und anderes erst im Werden ist. Wir beschränken deshalb unsere statistischen Andeutungen vorzugsweise auf Bengalen und die Präsidentschaften des Decan. Halten wir also in Betreff des indischen Schulwesens den Unterschied fest zwischen den Volksschulen der Eingeborenen, den Missionsschulen und den Regierungsschulen. Von den eigentlichen Missionsschulen wird sogleich weiter die Rede sein. Von den Volksschulen ist hier nichts weiter zu sagen, als daß sie sich in jedem Dorf finden, und obwohl bis dahin ganz unbedeutend, jetzt anfangen sich zu heben. Unter den Lehrern finden sich bereits viele, die aus den Schulen der Missionare hervorgegangen sind und ihre Ehre darin sehen, etwas bedeutendes zu leisten. Durch sie werden auch ihre Collegen angespornt. Endlich treibt auch die Hoffnung auf Unterstützung der Regierung zu höheren Leistungen. Im ganzen ist freilich die Regierungsunterstützung nur gering. Denn die Gesammtsumme, welche auf das indische Schulwesen verwendet wird, soll nicht über ¼ Million Pfund betragen. Von dieser Summe wird bei weitem das Meiste auf die Universitäten und Colleges der Regierung verwandt, so daß für die Unterstützung der Elementarschulen nur wenig übrig bleibt. Deshalb scheint die Regierung auch ihre Forderungen, als Bedingung ihres Beitrags, so hoch gespannt zu haben, daß kaum hier und da eine Volksschule sie zu erfüllen vermag. Die Regierung selbst hat ihr Schulwesen von oben herab zu bauen unternommen, statt von unten herauf. Sie hat Universitäten, Collegien und andere höhere Schulen gegründet, aber keine Elementarschulen. Zunächst wurden 1855 zwei Universitäten errichtet, in Calcutta und Madras. Die Aufnahme der Studenten hängt von einer Prüfung ab. Im Jahr 1860 hatten sich in Calcutta 809 zur Maturitätsprüfung gemeldet, nämlich 59 Christen, 28 Muhamedaner, 722 Hindu. Von diesen 809 wurden nur 414 aufgenommen, ein Beweis für die Strenge der Prüfung. Die Studenten, welche den Universitätscurs durchlaufen haben, haben eine neue Prüfung zu bestehen, wenn sie einen gelehrten Grad erlangen wollen. Sie werden B. A. (Baccalaureus artium oder juris) und darnach M. A. (Magister artium). Von 39 Bewerbern haben 13 den geringern Grad eines B. A. erlangt. Der erste Hindu, der nach sehr glänzendem Examen zur Würde eines M. A. emporgestiegen ist, war ein Bramane aus Bengalen, der auch die strengste englische Universitätsprüfung nicht hätte scheuen dürfen, und nament-

lich in der höheren Mathematik unglaubliches geleistet hat. Nicht so frequent ist die Hochschule zu Madras. Sie wurde im ganzen von ungefähr 300 Studenten besucht, darunter 50 Juristen. Im Jahr 1860 meldeten sich dort nur 84 Studenten zur Maturitätsprüfung und 10 zum Baccalaureat. In dem medicinischen Collegium wurden 170 Schüler gezählt. Außerdem hat die Regierung eine Geometrieschule, eine Industrieschule, eine Zeughausschule, eine Normalschule und eine Hauptschule in Madras. Die letztere sollte praktische Uebung bieten für die in der Normalschule herangebildeten Volkslehrer. Endlich sind noch 4 Provincialschulen und 5 Zillahschulen (Districtsschulen niedrigen Ranges) gegründet, zusammen mit etwa 1300 Schülern. In allen diesen Schulen ist Englisch die eigentliche Unterrichtssprache, und das Verlangen nach Englisch, als dem Mittel zur Erlangung einträglicher Regierungsämter, ist bei den jungen Eingeborenen bis auf den äußersten Punct in die Höhe geschraubt. Selbst in den eigentlichen Volksschulen (im Regierungsbezirk Madras bestehen 70—80 sog. Talukschulen) in denen grundsätzlich die Volkssprache als Lehrmittel benutzt werden soll, ist jenes krankhafte Verlangen nach Englisch zu bemerken, welches mit der europäischen Civilisation zugleich Glaubens- und Sittenlosigkeit in Ostindien verbreitet. Eine Schulbuchgesellschaft ist besorgt, eine wohlfeile und volksmäßige Literatur im Lande zu verbreiten, natürlich völlig ohne Beziehung auf das Christenthum. Die ihr gegenüber gestiftete Christian vernacular education Society, deren Zweck es ist, nicht bloß gute christliche Schulbücher in der Landessprache zu beschaffen, sondern vornehmlich christliche Schullehrerseminare in Verbindung mit Normalschulen zu gründen, hat bisher noch wenig geleistet. Für die Präsidentschaft Bombay hatte die Regierung schon 1821 eine Sanskritschule in Puna eröffnet, mit der ausgesprochenen Absicht, sich die Anhänglichkeit gelehrter Bramanen zu sichern. Allein diese Absicht wurde so wenig erreicht, daß das Seminar vielmehr der Brutheerd einer fanatischen Feindschaft gegen die Britten wurde. Auch das Studium europäischer Medicin, Astronomie, englischer Sprache und Literatur wollte keine Wirkung thun. Deshalb wurde 1851 die Sanskritschule mit dem schon früher begründeten englischen Seminar in Puna verbunden, in welchem zugleich die dort geläufige Volkssprache, das Marathi, gebraucht und gelehrt wurde. Für arme Schüler an diesem Puna-College wurden an 6000 Rupien jährlicher Unterstützung ausgesetzt, und dazu nicht unbedeutende Prämien, um die befähigteren Schüler zur Abfassung nützlicher Schriften in der Landessprache anzufeuern. Endlich wurde mit dem College eine Normalschule zur Heranbildung eingeborener Lehrer verbunden. Aehnlich ist die Einrichtung der sog. Elphinstone Institution in der Stadt Bombay. Sie wird theils durch Regierungs- theils durch Privatbeiträge unterhalten, und besteht aus 3 Abtheilungen, von denen die oberste ebenfalls den Titel College führt. Zur Erlangung einer Freistelle im College ist eine (übrigens nicht sehr schwere) Prüfung erforderlich. Meist aber geschieht es, daß die Schüler die Anstalt verlassen, nachdem sie kaum die beiden unteren Abtheilungen durchgemacht haben. Sie sind dann mit ihrer eigenen Literatur und den Anfangsgründen des Sanskrit ein wenig bekannt, verstehen ein leichtes englisches Buch, wissen etwas Geographie, Geschichte und Naturlehre, dazu verhältnismäßig viel Mathematik — kurz sie sind soweit, daß sie einen einträglichen Beamtenposten beanspruchen können, und weiter gehen ihre Wünsche nicht. Demnach ist die Frequenz in den 3 Abtheilungen diese: 50 im College, 150 in der zweiten, 700 in der dritten Abtheilung. Bei weitem die meisten halten also nur die 2—3 Jahre aus, die für den Cursus der letzten Abtheilung erforderlich sind. In das College treten meist nur Parsi, weniger Hindu, und nur ganz vereinzelt Muhamedaner. Der Cursus im College dauert 4 Jahr. Geschichte, Literatur, Logik, Staatswirthschaft, Mathematik, Physik, Chemie und Botanik sind die Gegenstände des Unterrichts; genug und übergenug, um ihnen ihre eigene Religion völlig zu rauben, und ihr Herz aufzublasen zum vornehmen Zweifel an allem, was wahr und heilig ist. Das große medicinische College zählt nur einige 20 Schüler, denn die Hindu wie die Parsi haben eine unüberwindliche

Scheu vor der anatomischen Zergliederung des menschlichen Körpers. Wenn sich dennoch Studenten finden, so ist es die Aussicht auf die einträglichen Posten wundärztlicher Gehülfen mit 1200 Rupien Gehalt, was sie lockt.

Kommen wir auf die eigentlichen Missionsschulen. Im Gegensatz zu den religionslosen, aber Aemter verheißenden Regierungsschulen locken die Missionsschulen durch ihre Unentgeltlichkeit. Die Schüler nehmen den Religionsunterricht gern mit in den Kauf, wenn sie ohne Kosten lesen, schreiben und rechnen lernen können. Sie können das auch um so unbedenklicher thun, da die Lehrer an sehr vielen Missionsschulen zum Theil selbst noch Heiden sind, denn man hat noch nicht so viel christliche Hindu als Lehrer heranbilden können. Sie theilen sich in Heidenschulen, in welchen meist noch heidnische Lehrer, aber christliche Lehrbücher sich finden, in Gemeindeschulen mit Christenkindern und christlichen Lehrern, in Waisenanstalten für Knaben und Mädchen, die Pflanzstätten der künftigen Christengemeinde, in Mittelschulen, zur Vorbereitung für künftige Seminaristen, in Katechistenschulen, zur Ausbildung von Lehrern und Predigern, und in sog. englische Schulen, wo heidnische Jünglinge hauptsächlich in englischer Sprache und Wissenschaft unterrichtet werden; aus ihnen gehen die meisten eingeborenen Regierungsbeamten hervor. Der Einfluß dieser Schulen auf die Civilisation des ganzen Landes ist unberechenbar. Es ist nur zu beklagen, daß die Regierung mit ihrer Unterstützung so sparsam ist.*) Auch scheinen viele Missionsgesellschaften oder doch einzelne Missionare Anstand zu nehmen, sich der erforderlichen Inspection eines obersten Schulbeamten zu unterwerfen, oder überhaupt in eine nähere Verbindung mit der Regierung einzugehen; besonders diejenigen, welche es fort und fort als unerläßliche Forderung hinstellen, daß auch in den Regierungsschulen — um des christlichen Bekenntnisses willen — der christliche Unterricht nicht bloß privatim, sondern förmlich in die Schulzeit und in den Unterrichtsplan eingeordnet ertheilt werde. Sämmtliche Missionsgesellschaften haben übrigens ihre eigenen sehr ausgebildeten Schulsysteme, und auch ihre Schullehrer- und Predigerseminare. Da ist zuerst die alte anglikanische Gesellschaft für Ausbreitung des Evangeliums. Diese Gesellschaft hat sich vorgesetzt, die vornehme englisch gebildete, ungläubige Jugend der heidnischen Bevölkerung ganz besonders ins Auge zu fassen, und dazu ein paar graduirte Theologen nach Madras gesandt. Allein diese Männer haben den Weg, auf welchen sie ihren Samen streuen, so hart getreten gefunden, daß sie bisher sich keines Erfolges rühmen können. Desto kräftiger haben sie mit der Diöcesan-Committee ihrer Gesellschaft in Madras sich des Schulwesens angenommen. Auf Anregung des Directors des öffentlichen Unterrichts haben sie seit 1858 in fast allen größeren Städten ihres Hauptarbeitsfeldes Tinnevelly höhere Schulen angelegt — es werden ihrer 8 aufgezählt — dazu 4 englische Schulen niederen Ranges und 4 Kostschulen an anderen Orten, deren indische Namen wir hier nicht aufzählen wollen. Besonders in den Landgemeinden von Tinnevelly werden die Schulen dieser Gesellschaft als ganz ausgezeichnet gerühmt, und einer der vorhin erwähnten Theologen erklärt, daß in keiner Landgemeinde von Altengland die Kinder so systematisch sorgfältig und erfolgreich im Christenthum unterrichtet werden, wie die Christen in Tinnevelly. Besondere Sorgfalt wendet die Gesellschaft auf ihre 3 Seminare. Sie zählen durchschnittlich etwa 50 Zöglinge, von denen etwa ein Dritttheil Freistellen hat. Nach englischer Weise wird auf Algebra und „Euklid" in diesen Seminaren ganz besonderer Werth gelegt. Die Zöglinge scheinen jedoch meist den untern Kasten anzugehören und auch nicht absonderlich befähigt zu sein. An 300 eingeborene Katecheten und Schullehrer sind bereits aus diesen Se-

*) So wird aus der Präsidentschaft Bombay berichtet, daß 1862 die Regierung 682 Schulen mit 40,000 Schülern beaufsichtigt und unterstützt habe, aber die Unterstützung betrug im ganzen nur etwa 300,000 Rupien. Das Uebrige, etwa 70,000 Rupien, wurde für die höheren Lehranstalten verwendet. Der Director des Erziehungswesens Howard hält sich streng daran, keine Schulen zu unterstützen, in denen die Bibel gelesen wird. So bleiben die Missionsschulen ohne Unterstützung.

minaren hervorgegangen, und die Zahl ihrer Schüler scheint sich auf 8—9000 zu belaufen. — Der eben genannten Evangeliumsgesellschaft steht zunächst die anglikanische kirchliche Missionsgesellschaft. Auch sie kann sich überaus großer Erfolge in Tinnevelly, Travancore und Teluguland rühmen. Sie hat in diesen Gegenden über 400 Kirchen und Gemeinden, über 100 eingeborene Prediger und Katecheten, und nahe an 300 sog. Leser (die den Heiden die heilige Schrift vorlesen), fast 400 Schullehrer mit 8000 Schülern. In Bombay arbeiten die Anglikaner zusammen mit den Schotten. Letztere, welche in Ostindien vor allen Dingen den wissenschaftlichen Kampf mit dem Heidenthum zu führen suchen und ein viel gelesenes Zeitblatt herausgeben, haben außer den gewöhnlichen Missionsschulen eine höhere englische Schulanstalt mit 4—500 Zöglingen errichtet, und mit ihr ein förmliches College verbunden, welches die Ausbildung von ganz europäisch ausgerüsteten Predigern erstrebt. Bei etlichen jungen Parsi und Hindu ist das Ziel erreicht, aber doch nur erst bei wenigen. Die Anglikaner dagegen haben zwar auch eine höhere englische Schule mit 200 Zöglingen zur Heranbildung eingeborener Prediger und Lehrer, aber sie haben sich kein so hohes Ziel gesetzt, und scheinen mehr zu erreichen. Dagegen legen die Anglikaner ein ganz besonderes Gewicht auf weibliche Erziehung. Sie unterhalten ein besonderes Seminar zur Ausbildung eingeborener Lehrerinnen in Palamcottah. Leider steht das Institut noch ziemlich allein. Die Gesammtzahl aller Schülerinnen in der ganzen Präsidentschaft Madras mag sich nicht einmal auf 7000 belaufen. Die meisten Missionsgesellschaften haben nicht ungegründete Bedenken gegen heidnische Mädchenschulen. Durch den europäischen Unterricht werden die Mädchen aus ihrer Sphäre herausgehoben, und dann zur Rückkehr in ihre alten Verhältnisse innerlich untüchtig. So hat sich z. B. die Londoner Missionsgesellschaft veranlaßt gesehen, ihre Mädchenschulen in Ostindien wesentlich zu beschränken oder ganz aufzugeben. Sie will sich auf die Erziehung von Waisen- und Christentöchter beschränken, und aus den tüchtigsten unter ihnen später wieder Lehrerinnen zu bilden suchen. Dagegen legt die Londoner Gesellschaft ein großes Gewicht auf ihre Gewerbeschulen. Denn sie erkennt die Nothwendigkeit, die Knaben, die in ihren Waisenschulen aufwachsen, und die jungen Leute, die zum Christenthum übertreten, in ehrlichen und nützlichen Handwerken zu unterrichten, damit sie später selber für ihr Fortkommen sorgen können. In ihren Elementarschulen hat die Londoner Gesellschaft unter etwa 400 Schullehrern an 12000 Schüler. Ein Seminar für eingeborene Prediger und Lehrer hat sie seit 1851 in Madras errichtet, in welches sich auch einzelne Jünglinge höherer Kasten und Muhamedaner haben aufnehmen lassen. Die 350 Zöglinge sollen „eine gute englische Erziehung" haben in Grammatik, Geographie, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaft. Es werden Beweise fürs Christenthum vorgetragen neben den Elementen der Astronomie und Physiologie. Täglich wird die Bibel gelesen und Sonntags erhalten die Zöglinge noch einen besondern Bibelunterricht. Fünf kleinere Volksschulen sind in Madras und der unmittelbaren Nachbarschaft gegründet, die von etwa 800 Schülern besucht werden. Neben dieser Centralanstalt in Madras hat die Londoner Gesellschaft übrigens noch eine höhere englische Anstalt in Bangalore, welche aber keineswegs bloß christlichen Unterricht ertheilt, sondern die Schüler nur in eine gewisse Verbindung mit den Missionaren bringt, übrigens aber sie so weit zu fördern sucht, daß sie die Aufnahmeprüfung in die Regierungsuniversität zu Madras wohl bestehen können. Die Erfolge dieser Anstalt scheinen übrigens nicht sehr befriedigend zu sein. Schon durch die vielen Hindufeste, welche natürlich in toleranter Weise mitgefeiert werden, erleidet die Schule häufige Unterbrechung. Dann aber verlassen beständig eine Anzahl Schüler noch während des Cursus die Anstalt, um Anstellungen in den Regierungsbureaus oder in den großen Handelscomtoiren zu suchen. Kurz auch hier zeigt sich dieselbe Erscheinung: die Heiden machen sich die englischen Schulen für ihr weltliches Fortkommen bestens zu Nutze, denken aber nicht daran, Christen zu werden.

Die amerikanische Mission hatte früher auch ihre Hauptaufgabe in der Errichtung von Schulen gesehen und namentlich ihre Madura-Mission sah lange Zeit eher wie eine Erziehungs- als wie eine Missionsanstalt aus, denn sie hatte den ausdrücklichen Plan: Kenntnis des Christenthums durch Schulen für heidnische Knaben unter der Masse auszubreiten. Sie hatte nicht weniger als 114 Schulen mit fast 6000 Schülern.*) In Madura hatte sie in ihrem Seminar etwa 50 Zöglinge, ebensoviel in ihrer höheren Mädchenschule, in ihren Freischulen etwa 1100. Aus diesen sind hervorgegangen 115 eingeborene Gehülfen, 53 Schulmeister und 18 Lehrerinnen. In Ceylon hat ihr Seminar 20, die höhere Mädchenschule an 40, die Freischulen an 1700 Schüler. Ganz besonders ist noch zu erwähnen das Schulsystem der Amerikaner im Mahratta-Land. Dort sind in ungef. 20 neubegründeten Christengemeinden 24 Dorfschulen errichtet mit christlichen Lehrern und 275 Schülern, Christenkinder und Heidenkinder durcheinander, außerdem noch eine große Anzahl Abendschüler. Die gefördertsten Schüler werden in die Katechistenschule zu Ahmednuggur gebracht, wo sie einen Cursus von 2—3 Jahren durchmachen. Hier lernen sie Mathematik, Naturphilosophie, Astronomie, Bibelkunde und Moral, und die meist geförderten auch Englisch. Die Eltern müßen, wenn möglich, etwas zum Unterhalt ihrer Söhne beitragen; 3 — 4 Rupien kostet der Unterhalt eines einzelnen, 4—5 Rupien eines verheiratheten Schülers. Die Frauen empfangen Unterricht in einer besonderen Classe. Die ausgezeichnetsten unter den Katechisten machen noch einen theologischen Cursus durch, 10 derselben sind schon als Geistliche angestellt.

Welches sind nun die Resultate dieses ausgebreiteten und wohlgeordneten Schulwesens der Amerikaner in Ostindien? Sie sind keineswegs muthmachend. Die meisten mit großer Mühe und Kosten in diesen Schulen herangebildeten Schüler sind später in höhere heidnische Unterrichtsanstalten oder heidnische Berufskreise übergegangen und sind heidnische Aerzte, Ingenieure, Telegraphisten, Eisenbahnbeamte u. dgl. geworden; der an sie gewandte christliche Unterricht ist nach menschlichem Ermessen zunächst verloren. Durch diese Erfahrung ist die amerikanische Gesellschaft neuerdings zu dem Beschluß gekommen, die Zahl ihrer Schulen wesentlich zu vermindern, namentlich keine heidnischen Lehrer in ihnen zu dulden. Aehnlich ist es mit den Mädchenschulen. Trotz aller Fortschritte, welche die Schülerinnen in Katechismus, biblischer Geschichte, „Beweisen für das Christenthum," machten, haben sie sich später fast alle mit Heiden verehelicht, und aus den Schulen nichts anderes mitgenommen, als ihre Kenntnisse im Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Singen und Nähen. Nur sehr vereinzelte Mädchen traten zum Christenthum über und sind unter Anrufung des Namens Jesu gestorben. — Auch die Wesleyaner haben eine Normalschule in Madras, wo sogar Vorlesungen über Chemie und Literatur gehalten werden, sie haben außerdem eine englisch-tamulische Anstalt und verschiedene Knaben- und Mädchenschulen (Kostschulen), welche fast alle von der Regierung ziemlich freigebig unterstützt werden. Nennenswerthe Erfolge sind für die christliche Kirche auch durch diese wesleyanischen Schulen nicht erzielt. Ebenso ist es im nördlichen Theil der Insel Ceylon. Die 500 Schüler, welche dort in den wesleyanischen Schulen sich sammeln, machen wohl alle ganz gute Fortschritte, bestehen trefflich in den Prüfungen, aber schließlich kehren sie fast ohne Ausnahme in ihre heidnischen Familien und Berufskreise zurück.

Zwei deutsche Missionsgesellschaften sind im Decan thätig, die Leipziger auf der Coromandelküste mit den Hauptpuncten Madras und Trankebar, und die Baseler auf der Malabarküste mit den Hauptpuncten Mangalore und Calicut. Dazu kommt noch die Goßnersche Mission in Chota Nagpore mit 4 Schulen und 150 Schülern, und einer höheren Schule zu Ranschee mit etwa 50 Knaben und 30 Mädchen, die aber

*) Die große amerikanische Missionsgesellschaft hat im ganzen auf ihren 113 Stationen in de Türkei, Ostindien, China und unter den nordwestlichen Indianern 9 Seminare mit 276 Zöglingen, 10 höhere Schulen mit 236 Schülern, an 300 Freischulen mit 8000 Schülern, 29 ordinirte eingeborene Pastoren, 200 eingeborene Landprediger und 400 eingeborene Gehülfen.

entweder von christlichen Eltern geboren oder Waisen sind. Der Aufschwung dieser Goßnerschen Mission unter den Kohls in den letzten Jahren wird indes diese Zahlen schon bedeutend vergrößert haben. Die Leipziger Mission unterhielt an 40 Volksschulen mit 1100 Schülern und 1 Seminar in Trankebar, als Pflanzschule für künftige Lehrer, Katecheten und Prediger. Die Baseler haben ihr Seminar in Mangalore. Ursprünglich wurden die Zöglinge aus allerlei heidnischen, muhamedanischen, römisch-katholischen und protestantischen Halbblutsknaben genommen, wie sie gerade vorkamen. Das konnte nichts geben. Die meisten Schüler liefen weg oder mußten entlassen werden. Jetzt werden die Schüler der Katechetenschule meist nur aus Christenkindern entnommen. Die daneben seit 1840 errichtete englische Schule in Mangalore, ebenso die Baseler englische Schule zu Cananore mit 90, die Malajalimschule mit 80 Schülern, meist reiferen jungen Leuten, und die Volksschulen mit etwa 3000 Schülern haben zwar auch vielfach zu klagen über Misbrauch des genossenen Unterrichts zu heidnischen Erwerbszweigen, aber im ganzen bietet das Schulwesen der Deutschen in Indien doch viel günstigere Erfahrungen, als das der Engländer. So berichten die Baseler von mehreren ihrer höheren Schüler, welche nach Vollendung ihres Cursus aus eigenem Antrieb im Lande umher Privatschulen anlegen, und obwohl selbst noch Heiden, und unabhängig von der Mission, sogar die heil. Schrift als Schulbuch in ihren Schulen benutzen. Jedenfalls wird auf diesem Wege die biblische Erkenntnis weit im Lande verbreitet. Eine besondere Sorgfalt verwenden die Baseler auf Industrie- und Gewerbeschulen, um ihre Gemeindeglieder, die nach Brechung ihrer Kaste fast jedes Nahrungszweiges beraubt sind, zur selbständigen Gewinnung des eigenen Unterhalts anzuleiten. Besonders sind es Webeschulen und Seidezucht, die sie in ihr Missionsgebiet einführen. Eine Schreinerei, eine Buchbinderei, ein Kaufladen ist aufgerichtet, und der Erfolg ist bisher außerordentlich günstig. Schon sind die ersten Auslagen ziemlich wieder ersetzt. Die Frage, ob nicht deutsche Volksschullehrer in Ostindien mit Vortheil zu gebrauchen sind, wird übrigens von den deutschen Missionaren verneint. Ein Europäer findet sich nur mit Mühe in das indische Rechensystem; so schön mit dem Griffel auf Palmblätter schreiben, wie der Hindu, wird er wohl nie lernen, und mit seinem fremden Accent auch den Leseunterricht nie so gut geben wie der Eingeborene. Dazu kommt, daß man ihm, die Wohnung eingerechnet, doch mindestens das Zehnfache an Gehalt geben müßte. Die eingeborenen Schullehrer müßen sich an 3—5 Gulden monatlich, alles in allem, genügen lassen. Ebensowenig könnten europäische Colonisten oder Handwerker dort ihr Bestehen haben. Höchstens sind ein paar Handwerker erwünscht, um einer indischen Gewerbschule vorzustehen, d. h. um eingeborene Jünglinge in den Hinduhandwerken durch europäische Werkzeuge und Handgriffe zu vervollkommnen.

Das Resultat unserer Betrachtung des ostindischen Schulwesens ist dieses: Zwar sind die Schulen in den englischen Besitzungen noch keineswegs so zahlreich, daß sie dem vorhandenen Bedürfnis genügten — bis jetzt genießt kaum ein Procent der schulfähigen Kinder irgend welchen Unterricht —, aber nichts desto weniger bringt die europäische Civilisation vermittelst der Schulen unaufhaltsam wie ein Sauerteig in alle Schichten des Volks; ja die höheren Classen stehen an Bildung den gebildeten Europäern ziemlich gleich. Aber die europäische Schulbildung, auch wo sie unter christlichen Formen dargereicht wird, führt die Hindus, Muhamedaner und Parsi keineswegs zum Christenthum, sondern zum Atheismus und Materialismus. Nur da, wo durch die Mission christliche Gemeindeschulen unter getauften Eingeborenen angelegt sind, erweist sich die Schule als eine Pflanzstätte des Christenthums.

Von Ostindien wenden wir uns schließlich nach dem eigentlichen Orient. Seit 30—40 Jahren ist das Schulwesen des Westens auch in die östlichen, türkischen, armenischen, syrischen Länder eingedrungen, und zwar hauptsächlich durch amerikanische Missionare, welche unter den verfallenen christlichen Nationen des Orients sich eines ganz besonderen Erfolges erfreuen durften. In der Türkei gab es von Alters her Pri-

märschulen, in welchen Knaben im Lesen und Schreiben und im Ritual des Islam unterrichtet wurden. Aus diesen Schulen giengen die heranwachsenden Knaben in eine Art Lyceum über, wo Türkisch, Arabisch und Persisch, Syntax, Rhetorik, Poesie, Logik, Philosophie und Gesetzeskunde gelehrt wird. Der Unterricht ist unentgeltlich, die Studenten wohnen in einer Art Stift zusammen, die Lehrer sind geprüfte Ulema's. Neuerdings sind Militärschulen und Arzneischulen dazu gekommen, und eine Art Bürgerschule ist zwischen den Elementarschulen und den Lyceen eingerichtet. In dieses weite Gebiet einer halben Aufklärung hat sich die amerikanische große Missions-Gesellschaft mit dem ganzen Apparat ihres wohlgepflegten Schulwesens geworfen, und hat mehrere hundert Schulen aufgerichtet mit etwa 5000 Schülern. Davon zählt die Stadt Constantinopel in den Elementarschulen der Mission 900 Kinder, eine weibliche Erziehungsanstalt mit 30 und ein Seminiar mit 50 Schülern. Im Jahr 1835 hatten die Missionare zuerst eine höhere Bildungsanstalt in Pera (Vorstadt von Constantinopel) angelegt, die besonders von griechischen und armenischen Knaben aus der Hauptstadt besucht ward. Zwei Jahre darauf gelang es dem armenischen Patriarchen, sie zu schließen. Sie wurde in anderer Weise wieder aufgerichtet, aber der treffliche armenische Schulmeister wurde von seinem Bischof als protestantischer Ketzer in die Verbannung geschickt. Nach Sultan Mahmuds Tode kehrte er zurück. Das große und vielversprechende Seminar zu Bebek am Bosporus zur Ausbildung von Nationalgehülfen und Geistlichen entstand 1840, und begann nach 6jährigen unausgesetzten Verfolgungen sich zu einer höchst erfreulichen Blüte zu erheben. In diesem Seminar wird gelehrt: im ersten Cursus Grammatik, Arithmetik, Geographie, Mathematik, Philosophie, Naturwissenschaft, Englisch, Armenisch, Türkisch und Griechisch. Im theologischen Cursus folgt Bibelkunde, systematische und Pastoraltheologie, Predigtentwürfe u. dgl. Die Dauer des Unterrichts ist 7 Jahr; die Zahl der Schüler 40—50. Aus der 1845 gegründeten weiblichen Erziehungsanstalt, der später andere zu Beyrut, Aintab, Jerusalem und Damascus folgten, sind nicht minder treffliche Lehrerinnen hervorgegangen, die zum Theil mit den eingeborenen protestantischen Geistlichen verheirathet und ihre Gehülfinnen geworden sind. Dabei muß man erwägen, daß bisher im Orient im allgemeinen die Mädchen gar nicht unterrichtet wurden, ja daß man zweifelte, ob die Mädchen überhaupt bildsam wären. Seit der Grundsatz der Glaubensfreiheit im türkischen Reich proclamirt wurde und die Willkürherrschaft der Patriarchen und Bischöfe über ihre Volks- und Glaubensgenossen aufhörte, also seit 1846 begann die Bildung besonderer protestantischer Gemeinden unter den Armeniern, Griechen u. s. w., welche ihre eigenen Vertreter bei der Pforte haben. Seitdem haben sich die amerikanischen Missions- und protestantischen Gemeindeschulen schnell über das ganze türkische Reich verbreitet, bis Erzerum und bis Diarbekir am Tigris, bis Antiochien und Damascus, ja bis Jerusalem und Hebron. Merkwürdig genug haben seit der Eröffnung protestantischer Schulen auch die Alt-Armenier eine Anzahl neuer Schulen für ihre eigenen Kinder eröffnet und wetteifern mit den Missionsschulen. Einige derselben sind sehr besucht, sogar von Mädchen, was einen großen Fortschritt in der Volksbildung anzeigt. Die Missionsgesellschaft kann diesen Wetteifer nur gerne sehen. Je mehr die alte Finsternis und Unwissenheit verscheucht wird, desto eher darf sie hoffen, daß das wahrhaftige Licht sich Bahn brechen wird. Deshalb ist sie unermüdlich, immer neue Schulen aufzurichten und tüchtigere Lehrer heranzubilden. Am ausgezeichnetsten ist ihre theologische Schule zu Karput in Armenien mit 24 Studenten, demnächst die theologische Classe zu Aintab mit 10 Studenten. In beiden werden schon gereiftere Männer in einem kürzeren Cursus unterrichtet und zwar ist der Unterricht verbunden, oder vielmehr wird regelmäßig unterbrochen durch längere Predigtreisen der Zöglinge. Während 4 Monate haben sie Ferien, um in den benachbarten Dörfern und Städten zu vicariren und zu missioniren. Man sucht die Studenten außerdem zur Selbsterhaltung und zum Erwerb des eigenen Lebensunterhalts anzuleiten, was freilich dort wie überall sich sehr schwierig erweist. Die

Schüler lernen mit großem Eifer, machen gute Fortschritte, und die jährlichen Prüfungen pflegen recht gut auszufallen. Neben diesen höheren Anstalten werden noch eine Menge eingeborener Gehülfen durch die einzelnen Missionare auf ihren eigenen Stationen herangebildet. Diese Gehülfen ziehen entweder als Reiseprediger umher oder eröffnen Volksschulen. Die Schulen werden, abgesehen von einem Geldbeitrag der Missionsgesellschaft, von den neugebildeten Gemeinden selber erhalten, und es ist alle Hoffnung vorhanden, daß, wenn auch jetzt die Missionare völlig zurücktreten würden, doch die protestantisch-armenische Mission mit ihrem Kirchen- und Schulwesen, mit ihren 200 eingeborenen Predigern und Lehrern sich selber erhalten und ohne alle westliche Hülfe sich würde fortentwickeln können. Ueber das ganze Land sind mit den protestantischen Schulen und Schulbüchern auch protestantische Grundsätze verbreitet. Die vielen Jünglinge, die nach dem neuen System unterrichtet sind, werden schwerlich wieder ihrem alten Aberglauben huldigen. Aber freilich eine andere Frage ist, ob sie statt dessen sich entschieden dem biblischen Glauben zuwenden, und nicht vielmehr bei der Negation des Unglaubens stehen bleiben und als Zweifler und Spötter mehr verderben, als sie durch ihr ausgebildeteres Wissen ihren Landsleuten nützen könnten.

Ueber die Mission am Libanon, in Beyrut und Damascus mit ihren glänzenden Erfolgen und blühenden Schulen ist seit 1860 der Trauerschleier gebreitet. Auf dem Libanon wurde 1856 von Beyrut aus ein College eröffnet, in Abeih mit 25 Schülern, später ein anderes in Suk el Gurb; schon einige Jahre früher entstand eines in Damascus mit ebenfalls ungef. 20 Zöglingen. Der Cursus umfaßte 4 Jahre. Gelehrt wurde: Arabische Grammatik, Geographie, Mathematik, Naturgeschichte, Logik; dann im zweiten Cursus Englisch, Latein und Griechisch. In den Elementarschulen der Mission am Libanon waren mehr als 1000 Schüler. Es wären aber wohl noch 100 neue Schulen erforderlich gewesen, wenn man für alle schulfähige Kinder hätte Sorge tragen wollen. Eine Mädchenschule bestand in Deir el Kamar mit fast 100 Schülerinnen, eine andere in Tripoli mit 30, worunter 11 Muhamedanerinnen, während früher im ganzen Libanon kein Mädchen zu finden war, welches lesen konnte. Durch die wilden muhamedanischen Metzeleien im Juni 1860 wurde alles zerstört. Mit Mühe und wie es scheint, mit glücklichem Erfolg versucht man jetzt von Beyrut aus das Niedergerissene wieder herzustellen. Besonders die Diakonissenschulen und Waisenanstalten im gelobten Lande und an den bedeutendsten Hafenplätzen der orientalischen Meere blühen in der lieblichsten Weise auf, neben ihnen die protestantischen Schulen, die der Bischof von Jerusalem, die englischen Missionare, und die Brüder des Rauhen Hauses oder der Crischona in jenen dunkeln Orten errichten. Aber dies ganze Werk ist nur erst in seinen Anfängen. Dagegen läßt sich schon mehr sagen von dem Schulwesen der nestorianischen Mission an den Ufern des Tigris und um den Urumiahsee her. Die erste, 1836 begonnene Knabenschule fieng an mit 7 kleinen Knaben in einem Keller, und ähnlich 1838 die erste Mädchenschule. Jetzt ist aus der Knabenschule ein Seminar mit 60 Zöglingen geworden, und 150 sind schon nach vollendetem Cursus entlassen, die jetzt meist als Prediger oder Schullehrer fungiren. Aus der Mädchenschule sind 103 entlassen und mehrentheils tüchtige Gehülfinnen der einzelnen Prediger und Lehrer geworden, 40 sind noch in der Schule. Um diese ersten Schulen her sind etwa 70 andere aufgerichtet mit 1400 Schülern. Die Bibel ist das Hauptlesebuch, und der ganze Unterricht wesentlich ein biblischer, doch so, daß auch die sonstigen Elemente der Bildung zu ihrem Rechte kommen. Durch diese Schulen und durch die Thätigkeit der Zöglinge und der ausgebildeten Geistlichen ist die Bibelkenntnis jetzt in weiten Kreisen verbreitet, in vielen Familien wird die Bibel täglich gelesen, alles mit Zustimmung des besseren Theils der nestorianischen Geistlichkeit. Von den alten eingerosteten Christenkirchen des Orients giebt keine so viel Hoffnung einer innerlichen Erneuerung, als die nestorianische an den Grenzen Persiens. Alles in allem aber müßen wir gestehen, daß durch das Kirchen- und Schulwesen der Missionare eine Fülle von Licht und Er-

kenntnis bis in die entlegensten Heidenländer getragen ist, die jetzt schon eine nicht kleine Anzahl rother Indianer, ebenholzfarbiger Neger, gelbbrauner Indier oder Parsi befähigt mit den hochgebildeten europäischen Gelehrten in die Schranken zu treten.*)

Quellen: die Berichte und Zeitblätter sämmtlicher Missionsgesellschaften und originale Correspondenzen. v. Rohden.

*) Wir geben zu Obigem eine Mittheilung von befreundeter Hand als Schlußbemerkung: „Bei voller und freudiger Anerkennung der in vorstehendem Artikel zusammengestellten Thatsachen vermögen doch andere Freunde und Kenner des Missionswesens, sonst auf gleichem Standpunct stehend, die Ansichten über die wissenschaftliche Ebenbürtigkeit der dunkleren Racen und die darauf gebauten Erwartungen nicht in gleichem Maße zu theilen, wie der Verfasser.

Es möge erlaubt sein, hier zur Vergleichung einige augenscheinlich ohne alle Tendenz und ganz unbefangen geschriebenen Worte aus der Einleitung in die Grammatik einer Sprache anzuführen, welche zu der über den größten Theil des Südens von Afrika von den Aequatorialgegenden an verbreiteten Sprachenfamilie gehört. „„Wir erwarten nicht, sagt der geistreiche Missionar, daß der afrikanische Mensch je bedeutende Erfolge in philosophischen Disciplinen und in den rein theoretischen Zweigen des Wissens erringen wird, aber wir glauben fest, daß er vollkommen dazu geartet ist, die praktische Seite und die ins Leben tretende Erscheinung der Civilisation und des Christenthums darzustellen und auszubilden. Seine Sprache — der Ausdruck seines Geistes — hat einen eigenthümlichen Typus, den wir den hamitischen nennen können. In Vergleich mit den semitischen und japhetitischen Sprachen mag sie in mannigfacher Beziehung mangelhaft erscheinen, dagegen können wir ihre Kraft und Gelenkigkeit in grammatischen Erscheinungen und Bildungen, die auf gegenständliche Klarheit des Auszusprechenden hinzielen, nur bewundern. Sie ist weniger geeignet zu philosophischen Untersuchungen und Deductionen, sie hat etwas Massiges, stark Sinnliches in ihrem Wesen, aber eben das macht ihren eigenthümlichen Charakter, ihre Schönheit aus, mit der sie prangt, wie nach dem Fall eines tropischen Regens die Natur ihr üppiges Leben in einer Fülle von großartigen, gewaltigen, saftstrotzenden Gebilden entfaltet: eine Schönheit, welche vollkommen in Uebereinstimmung ist mit der leiblichen und seelischen Eigenart des Afrikaners, die ihren eigenthümlichen Stempel hat. Wir erkennen und verehren in dieser Thatsache die gleiche göttliche Weisheit, welche den Kindern Sems und von ihnen aus den Kindern Japhets sich in hellerem Lichte geoffenbart hat, damit ihre verschiedenen Gaben an den verschiedenen Enden der Erde erkannt werden. Wenn wir bedenken, daß die welthistorische und kosmopolitische Bestimmung der Afrikaner eine andere sein wird als die der Semiten und der Söhne Japhets, warum sollen wir wünschen und erwarten, daß sie die gleichen Bildungsprocesse und Kämpfe durchmachen sollen, wie diese?““ (S. Outline of the Elements of the Kisuaheli language by the Revd Dr. Krapf. Tübingen 1850. S. 6.) Damit soll nur angedeutet werden, daß überhaupt die Frage über die Bildungsfähigkeit der Racen, der Volksstämme, ja der Generationen in einem und demselben Volke noch nicht so einfach und fertig zu beantworten ist, wie ein gläubiges Gemüth es sich wohl denken mag. Vielleicht ist aus diesem Grunde der Artikel „Bildungsfähigkeit“ so leicht darüber weggegangen. Wir sind weit entfernt, auch nur theilweise in die lieblosen Urtheile solcher einstimmen zu wollen, welche angeblich aus wissenschaftlichen Gründen die Inferiorität der Eingebornen anderer Welttheile behaupten. Bloß naturwissenschaftliche Instanzen ohne Sinn für geschichtliche Entwicklung und ohne religiösen Sinn reichen hier nicht aus. Oberflächliche Schilderungen auch vielerfahrener Reisenden, welche für Missionäre und ihre oft recht verkehrten, ungezogenen Kindern ähnlichen, ungeschlachten Zöglinge nur Spott und Hohn oder kühle Geringschätzung haben, beweisen ebensowenig in unserer Frage sie zeigen meist unwillkürlich, wie vorurtheilsvoll sie sind. Wahre Bildung ist im Stande, sich auf den Standpunct der fremden Nationalität zu versetzen und auf denselben einzugehen mit theilnehmender Liebe zu dem Tieferstehenden; daß dies dem letzteren nicht möglich ist in gleicher Weise, weil er eben roh ist, das bedenkt man nicht. Dazu kommen noch manche andere Gründe, welche Shakespeares rührend schönes, echt humanes Wort nicht gelten lassen wollen: Sei mir nicht abhold meiner Farbe wegen, der Schattentracht des heißen Sonnenstrahls! Auf der andern Seite ist es aber ebenso sehr geboten, nicht von den Söhnen ganz anders gearteter, historisch ganz anders erzogener und genährter Stämme die Bildungsresultate des modernen Europas zu erwarten, als ob zu glauben wäre, daß es nur des Unterrichts bedürfte, um Philosophen, Philologen und Theologen zu schaffen. Der beste Lehrer giebt die Wissenschaft nur halb: wenn der

Misgunst, s. Neid.

Mitgefühl (Wohlwollen, Dienstfertigkeit, Wohlthätigkeit). a. Ein gewißes Mitgefühl mit den Leiden und Freuden des andern ist jedem Menschen eingeboren; d. h. die unangenehmen oder angenehmen Empfindungen eines einzelnen theilen sich anderen, welche Zeugen derselben werden, mit. Deswegen ist es mit allen den Tugenden, die in seinem Gefolge sind, dem Heidenthum nicht fremd. „Sondern allein das denk ich und rathe dir, was ich mir selber möchte zum Heil ausdenken, wenn Noth mich ebenso drängte. Denn wohl achtet mein Geist der Billigkeit; nimmer ja war auch mir das Herz im Busen ein eisernes, nein voll Mitleid" läßt Homer Od. 5, 188—191 die Kalypso sagen, indem er uns eine Zeichnung wirklicher Nächstenliebe giebt. Aber diese hat in der Selbstsucht einen gewaltigen Widerstand, durch welchen sie entweder auf den engen Kreis der Angehörigen beschränkt wird oder da, wo Furcht vor gleichem Leide, Freude über die eigene Rettung ins Spiel kommen, ganz zurücktritt; daher hat es auch das alte Heidenthum nirgends zu einer freien, Staat, Gemeinde und Haus durchdringenden Wohlthätigkeit gebracht; einzelne Erweisungen derselben konnten ihren Mangel an andern Stellen nur schärfer hervorheben. Die mosaischen Gesetze bezeugen, daß ein Wissen von der vollen Nächstenliebe bei den Juden vorhanden war, aber die Sitte nicht durchdrang; das moderne Heidenthum endlich hat den schreiendsten Contrast dargestellt, da es gleichzeitig die Menschenrechte verkündete und die Guillotine errichtete. Das wahre Mitgefühl, das, welches auch die ungläubigen Erzieher so gern bei ihren Kindern sehen, ist daher als eine Frucht des Christenthums anzuerkennen und nirgends finden wir eine sicherere Anweisung zu demselben als in der hl. Schrift. Das A. T. spricht das Gebot und die Verheißung aus, das Neue beschreibt das Wesen der Sache, erklärt ihren Grund, läßt uns den Weg finden. Allerdings führt bereits Ps. 103 mit seiner Mahnung an die Seele, des Guten, das ihr der Herr gethan, der ihr alle Sünde vergeben, nicht zu vergessen, zu einer schönen Höhe; denn gewiß ist und bleibt die Dankbarkeit für erfahrene Gnade der rechte Grund der Frömmigkeit (vgl. Heidelberger Kat. Eintheilung). Aber nicht nur hat erst das N. T. das rechte und volle Verständnis für das Psalmenwort gegeben, sondern das dankbare Herz selbst wäre rathlos, wohin es sich mit seinem Opfer zu wenden habe, käme ihm nicht das Evangelium zu Hülfe, indem es das wiedergeborne Gemüth in seine eigene Tiefe verwiese. Denn das ist ja das wunderbare Geheimnis der Erlösung und der Wiedergeburt, daß wir ein neues Selbstbewußtsein empfangen. Wir fühlen uns als die Kinder Gottes in Jesu Christo, somit eben auch als die Glieder seines Leibes und als solche wesentlich eines mit einander. Dieses Bewußtsein, das uns das Wohl und Wehe unserer miterlösten oder erlösbaren Brüder wie unser eigenes empfinden läßt, ist das christl. Mitgefühl (vgl. Nitzsch, System der christl. Lehre § 181). Seine Beschreibung finden wir 1 Cor. 12, 26. 27. „Und so ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit und so ein Glied wird herrlich gehalten, so freuen sich alle Glieder mit. Ihr seid aber der Leib Christi und Glieder, ein jeglicher nach seinem Theile;" oder in der Form des Gebotes an jener Stelle, wo Paulus überhaupt das christliche Leben als ein lebendiges und heiliges Opfer beschreibt.

Schüler sie nicht ergänzt, so ist er bloß ein Nachsprecher. Die Missionäre und andere Europäer schicken ihre Kinder in die Heimat, wenn sie europäisch erzogen werden sollen; die Kinder vereinzelter Colonisten, die Kreolen und Angloinder wachsen eben dort in einer ganz anderen, auch rechtlich und sittlich, nicht bloß intellectuell verschiedenen Bildungsatmosphäre auf, und werden andere als die Eltern waren. Wenn das schon an den Kindern und Enkeln weißer Väter und Mütter augenscheinlich sich zeigt, wie soll es nicht bei den Eingebornen, den Kindern dunkler Ahnen aus der Wildnis noch viel mehr wahr sein, daß sie nicht alsbald zu europäischen Hochschülern und Professoren gemacht werden können. Darum aber wollen wir sie nicht gering achten: ihre Zeit wird auch kommen, und wie der Verfasser uns zeigt, sie ist schon mit Macht im Anbrechen."

D. Red.

„Freuet euch mit den Fröhlichen, weinet mit den Weinenden." Röm. 12, 15. Bereits Chrysostomus hat es ausgesprochen, daß die erstere Forderung ein „viel weiseres Herz" verlange, denn das andere „vollbringt wohl die Natur von selbst und so ganz von Stein ist wohl niemand, daß er den Unglücklichen nicht beweine." Alle Psychologen stimmen dem bei und wir haben dafür auch noch ein Zeugnis aus dem Munde Christi: Matth. 20, 1—15. Indessen ist nicht zu läugnen, daß diese Freude am Wohlergehen anderer, Wohlwollen, ihre eigentliche Bedeutung in dem Gegensatz gegen den Neid oder das pharisäische Sauersehen bei fremder Lust (darauf weist Luther hin WW. ed. Walch XII, 474 ff.) habe. Praktisch ist das Mitleiden fruchtbarer. Wie dieses von dem Erbarmen über das Geschehene zu der rechten Hülfe für die Gegenwart und der fortliebenden Sorge für die Zukunft weiter gehe, zeigt das Gleichnis vom barmherzigen Samariter Luc. 10. Aber dieses Bild erschöpft die Aeußerungen des Mitgefühls nicht; vielmehr sind dieselben je nach dem Subject und Object, nach deren gegenseitigem Verhältnisse, nach den Mitteln, welche dabei in Anwendung kommen u. s. f. sehr mannigfaltig. Sie steigen „von der allgemeinen Aufmerksamkeit auf das, was des anderen ist und von der im Kleinen treuen Dienstfertigkeit nicht allein bis zu der entbehrenden, sparenden Mildthätigkeit, sondern auch bis zum Wagnis alles Eigenen zur Rettung des Nächsten auf" (so Nitzsch a. a. O. § 182. Die einzelnen Erweisungen des Mitgefühls sind in Bezug auf unsere besonderen Verhältnisse zur Gesellschaft beschrieben und als Reflex der göttlichen Liebesthätigkeit dargestellt bei Schneider, Lehrbuch der christlichen Religion für die Oberclassen evang. Gymnasien § 138, 34. u. §§ 154, 1. 157, 3). Hierher gehört eine weitere Ausführung der Modalitäten der christlichen Wohlthätigkeit, ihrer Weisheit, Uneigennützigkeit u. s. w. nicht. Doch mögen um ihrer schönen Eigenthümlichkeit wegen die Worte einen Platz finden, in denen Zeller die Nächstenliebe als eine Aeußerung der Gottesliebe darstellt. „Aus der Liebe Gottes quillt und nährt sich die Nächstenliebe; in der thätigen Nächstenliebe aber besteht, insofern sie aus der Liebe Gottes quillt, der Gottesdienst; denn dem allein seligen Gott und Herren, der in der Herrlichkeit des Himmels wohnt, können wir keine persönlichen Dienste leisten. Er ist der Gott, der die Welt und alles, was darin ist, hervorgebracht hat. Er, als der Herr des Himmels und der Erde, wohnt nicht in Tempeln, mit Menschenhänden gemacht. Seiner wird auch nicht von Menschenhänden gepflegt, als der jemandes bedürfte. Er selbst ist es, der jedermann Leben und Odem und alles giebt, Ap.-Gesch. 17, 24. 25. Menschen sind es, in denen Gott wohnen und die er zu Tempeln seines h. Geistes machen will. An Menschen kann man Gott dienen; da kann ein wahrer Tempeldienst statt finden, denn jeder Mensch ist mancherlei Hülfe, Unterstützung und Dienstleistung bedürftig. Menschen können von Menschenhänden gepflegt und bedient werden. An Leuten und Gelegenheiten dazu fehlt es nirgends; dafür hat Gott gesorgt und uns jedesmal an diejenigen gewiesen, die zu unserer Umgebung gehören und uns so nahe stehen, daß da allerlei Dienste möglich und nöthig sind. Das sind unsere Nächsten." (Lehren der Erfahrung II. 78 ff.)

b. Der Pädagog wird den evangelischen Standpunct fest und das Auge offen halten müßen, um nicht für Wohlthätigkeit und Mitgefühl zu erachten, was diesem fern liegt, ja entgegengesetzt ist. Das sind einmal jene Handlungen, welche äußerlich den oben beschriebenen gleichen, aber einen anderen Grund haben, d. i. die Augendienerei und der Pharisäismus, die um des Gewinnes oder auch nur um des Beifalls willen anderen Gutes erweisen, ferner die Vordringlichkeit und Geschäftigkeit, welche ohne Beruf und ohne Liebe, entweder aus Ehrgeiz oder aus Drang des unruhigen Temperamentes in fremde Angelegenheiten eingreifen (Usa 1 Chron. 13, 9. 10); endlich die Willfährigkeit und Verschwendung des Leichtsinnigen. Zum anderen giebt es auch eine Gefühlsstimmung, Weichheit, Weichlichkeit, welche nur aus dem Temperamente geboren sich leicht zu Werken der Liebe bestimmen läßt, denen aber mit der sittlichen Kraft auch der Werth fehlt. Es ist bekannt, welches harte Urtheil Göthe über diese Art gesprochen

hat. Damit verwandt und nicht bloß bei Weibern häufig ist die Empfindsamkeit, welcher, wie irgendwo gesagt wird, die Thränen so nahe, wie die Gedanken ferne sind, die den Vater hindert, seinem Kinde strafend wehe zu thun, den Lehrer quält, wenn er den Knaben um seiner Faulheit willen in einer Unterclasse zurückhalten soll u. s. f. Nicht ein Schritt auf dem Wege zum Mitgefühl, sondern eine Entfernung von demselben sind solche Erscheinungen.

c. Bei der Erörterung über den Antheil, welchen die Erziehung an der Ausbildung des Mitgefühls nehmen könne, haben wir uns zunächst mit dem Satze: Liebe kann nicht erzwungen werden auseinanderzusetzen. Wäre er richtig, so hätten wir allerdings nichts zu thun und nichts zu lassen. Ein Körnchen Wahrheit liegt nun freilich darin, denn es giebt keine directe Einwirkung des Willens auf das Gefühl: aber so wie das Wort gewöhnlich gebraucht wird, ist es nur ein Polster für selbstsüchtige Trägheit. Gewöhnen zur Liebe, zu ihren Erweisungen anleiten, die Versuchungen zur Lieblosigkeit, Gefühllosigkeit überstehen, deren Ausbrüche zügeln, kann man allerdings und nirgends findet die Selbstzucht eine schönere Stelle als bei der Gefühlsbildung. Man kann also sich und andere zum Mitgefühl und zur Mildthätigkeit erziehen. Mit mehr Recht dürfte man vielleicht geltend machen, daß natürliche Anlage und besondere Verhältnisse die Thätigkeit des Erziehers an der einen Stelle fast entbehrlich machen, an der anderen bis aufs Aeußerste steigern. „Die Liebe ist eine angeborene, aber verschieden ausgetheilte Kraft und Blutwärme des Herzens; es giebt kalt- und warmblütige Seelen wie Thiere. Manche sind geborene Ritter von der Liebe des Nächsten, wie Montaigne, manche bewaffnete Neutrale wider die Menschheit." (Jean Paul, Levana III, § 117.) Eine Steigerung erfährt diese natürliche Verschiedenheit durch die Umgebungen, in welche die göttliche Vorsehung das Kind gesetzt hat. Jean Paul (Selbstbiogr. I, 30) und nach ihm Beneke (Erziehungslehre I, 407) erinnern daran, wie vielfache Anregung das junge Gemüth erhalte, wenn es sich in dem engen und belebten Kreise des Dorfes oder der kleinen Stadt entwickeln könne, wie arm es in der großen Stadt und vollends dann bleibe, wenn es von einem „noch größeren Unglück betroffen würde, von dem, unterwegs erzogen zu werden, als ein vornehmes Kind, das Jahre lang durch fremde Städte und Menschen fahrt und kein Haus kennt als den Kutschkasten." Diese beiden überschätzen das Gewicht der Sache; nicht nur hat auch das Dorf seinen starken Egoismus, sondern es ist auch in den meisten Fällen über das Gemüth des Kindes bereits in den ersten Jahren entschieden, in denen ihm das Elternhaus die Welt ist. Desto gewichtiger wird aber dessen Beschaffenheit, der dasselbe belebende Geist, der darin sich regende Verkehr; und in Erwägung dessen läßt sich behaupten: es gebe in diesem Bezug kein größeres Unglück für ein Kind, als einziges, vielleicht gar noch spätgeborenes Kind zu sein. Aber auch hier ist die Aufgabe zu lösen und im allgemeinen bleibt die erziehliche Thätigkeit sogar auf diesem Lebensgebiete die gleiche. Es kömmt ihr überall dies angeborene Mitgefühl und, was doch ja nicht außer Acht zu lassen ist, in Wirkung der Taufgnade auch schon ein christlich bestimmtes Gefühl entgegen und überall reagirt wiederum die natürliche Selbstsucht gegen dasselbe. „Folglich habt ihr nicht sowohl die Blütenknospe der Liebe einzuimpfen, als das Moos und Gestrüppe des Ich wegzunehmen, das ihr die Sonne verdeckt. Jeder will gern lieben, wo er nur dazu könnte und dürfte. Wo eine Ader schlägt, ruht ein Herz im Hintergrunde, wo irgend ein Liebetrieb, dahinter die ganze Liebe" (Jean Paul a. a. O. § 118). Daher ist unsere Thätigkeit nur eine abwehrende und eine ausbildende. Unter diesen beiden Gesichtspuncten ist sie in der Levana in einer Correctheit dargestellt, die wir sonst an dem durch seine Innigkeit ausgezeichneten Buche nicht gewöhnt sind. Die positive Thätigkeit ist wiederum eine doppelte: vertiefend und ausbreitend, d. h. sie geht zunächst darauf aus, dem Gefühle die gehörige Kraft und Dauer zu geben, sodann aber darauf, dasselbe über seine nächsten Objecte, Eltern und Geschwister, hinauszuführen. „Von der Bruderliebe die allgemeine

Liebe." Nach diesen Seiten giebt uns Beneke in seiner bekannten Feinheit Weisungen, von denen wir die Erinnerung daran, daß die Familienliebe oft nur „verlängerte Selbstsucht" sei, hervorheben. Ehe wir ihnen folgen, haben wir indessen erst noch unser Auge auf die pädagogischen Verirrungen und Versündigungen zu wenden, gegen welche Palmers Evang. Pädagogik ihren sittlichen Ernst richtet.

d. Die größte Versündigung, welche an dem Kinde begangen werden kann, ist die, ihm die Liebe zu versagen oder sein junges offenes Gemüth durch Hohn und Spott, sei es über kindliche Schwäche, sei es über wirkliche leibliche oder geistige Gebrechen, zu verschüchtern und zu verbittern. Wir erhalten ein trauriges Bild davon in dem bekannten „Anton Reiser" von K. Ph. Moritz; auch Byron klagt den Spott, den er von seiner Mutter zu erleiden hatte, als Ursache der Nachtseiten seines unglücklichen Gemüthes an. Wen niemand sucht, wen niemand liebt, der liebt, der sucht sich selber, der wird eitel und selbstsüchtig und „unterdrückter Liebe helfen Jahre nicht auf" (Jean Paul). — Der Wirkung nach steht das Zuviel der Zärtlichkeit mit dem Zuwenig auf gleicher Stufe; les enfants gâtés sont toujours les enfants les plus mauvais, sagt das französische Sprüchwort, verzartele dein Kind, so wirst du es schlagen müßen, der Siracide. Eine besondere Schwierigkeit entsteht aus den Krankheiten der Kinder, welche eine ungewöhnliche Nachsicht gegen sie erfordern, aber der aufmerksame Erzieher wird es wohl verstehen, mit der Gesundheit auch die Strenge wiederkehren zu lassen (vgl. d. Art. Krankheiten der Kinder). — Der dritte Weg, sein Kind um alle die Freuden, welche ihm aus seinem Mitgefühl kommen könnten, zu betrügen, die Keime desselben schon zeitig zu ersticken, liegt in der Achtungslosigkeit und Lieblosigkeit, mit welcher die Eltern vor den Ohren der Kinder von andern reden, von denen zu schweigen, welche ihnen das Schauspiel der Härte oder ehelichen Zwistes geben. — Damit verwandt ist die Gedankenlosigkeit, mit welcher man ihnen oft Thiere zu Spiel und Qual überläßt. Sehr treffend erinnert Jean Paul daran, daß dem kleinen Kinde, welches alles personificirt, das Thier fast auf einer Stufe mit dem Menschen stehe und deshalb der kleine Thierquäler zu einem harten, grausamen Manne erwachse. Auch Leibnitz (s. d. Art.) warnt in seinem projèt de l'éducation d'un Prince davor, durch Thierquälerei den Keim zur Bosheit und Schadenfreude in dem Gemüthe des jungen Fürsten aufkommen zu lassen (vgl. d. Art. Gefühllosigkeit). — Aber auch bei der redlichsten Absicht hat sich die Pädagogik verirrt und das Gegentheil von dem, was sie beabsichtigte, erreicht, so namentlich durch künstliche Rührungen und müßiges Moralisiren, noch mehr aber durch ideales Ueberspannen. Die Thätigkeit des Mitgefühls geht durchaus von dem Nächsten aus und erst muß man den Menschen lieb haben, ehe man die Menschen lieben kann. Hier gilt Göthes Wort: Willst du ins Unendliche schreiten, so geh' ins Endliche nach allen Seiten. Die bestimmten Aussprüche der heil. Schrift sind bekannt: Gal. 6, 10. 1 Tim. 5, 8. und 2 Tim. 1, 7. Wer ihrer nicht achtete, würde Leute erziehen, welche unter dem Vorgeben von Pflichten gegen das Allgemeine diejenigen gegen die Nächsten versäumten. Philarète Chasles giebt in einem interessanten Aufsatz (Dictionnaire de la convers. par N. K. Duckett. Paris 1857. tome XIV, p. 457 ff.), wo er nachweist, wie mit dem Aufkommen des Wortes Philanthropie die charité geschwunden sei, ein Bild von der durch ihre hohen (vastes) Ideale geschwächten und gelähmten französischen Jugend. — Endlich ist zu diesen Verirrungen die ganze Reihe der Bemühungen zu rechnen, welche Wohlwollen und Mildthätigkeit bei den Kindern erzwingen wollen, ohne auf eine Wiedergeburt zu dringen. Befohlene Küsse, gewaltsam weggenommene Spielsachen, unter Sauersehen der Kinder vor deren Munde weg vertheilte Näschereien können den Eigensinn brechen, aber kein Mitgefühl schaffen. „Ihr verfälscht die Liebe, indem ihr deren äußere Zeichen gebietet" (Jean Paul). — Auch die jetzt so modernen Kunststückchen der Mildthätigkeit, da Kinder-Missionsvereine bestehen, daß bei keiner öffentlichen Sammlung das: „Aus der Sparbüchse von Anna und Paul" fehlt, verwirft Palmer mit schlagenden Gründen: „Einen Besitz, wie man ihn haben muß, wenn man eine

wirkliche Wohlthat erweisen will, hat das Kind noch nicht und soll ihn nicht haben" (a. a. O. S. 250 ff.). Es bleibt ihm noch ein weites Feld, die Mildthätigkeit zu üben, übrig. — Ueberhaupt muß man nicht kleingläubig und ängstlich provociren, sich nicht durch Aeußerungen echter Kindlichkeit, als durch angebliche Zeichen von Selbstsucht ängstigen lassen. Kindergezänk hat nicht viel auf sich und verträgt sich mit der größten Herzlichkeit. Unschuldiges, kindisches Lachen ist noch keine Schadenfreude (Baur, Grundzüge S. 163 ff.). Am allerwenigsten aber braucht uns eine gewiße, namentlich den Knaben eigenthümliche Kälte zu erschrecken, welche theils in deren Naturell, theils in falscher Scham, theils nur in Mangel an Erfahrung und an Bekanntschaft mit der Noth begründet ist.

Nach alledem ergiebt sich der richtige und sichere Weg, auf dem wir unsre Kinder zum Mitgefühl erziehen, von selber: Erziehe dir Kinder, d. h. sei Vater, sei Mutter, Lehrer u. s. w., d. h. komme mit deiner Liebe entgegen, mit der rechten, heiligen. Einen stärkern Beweggrund zur Liebe als den: er hat uns zuerst geliebet, weiß auch die Schrift nicht. Der Heide Seneca lehrt: „unermüdliche Liebe überwindet selbst die Bösen" und nach Augustinus giebt es keine stärkere Einladung zur Liebe, als entgegenkommende Liebeserweisung. — Erziehe Geschwister. Hat Gott diesen Segen (Ps. 127, 5) dem Hause nicht versagt, so wird viel davon abhängen, wie er ausgebeutet wird. Namentlich Sache der Mutter wird es sein, mit Weisheit im häuslichen Kreise zu herrschen, die Kinder zu lehren, daß sie mit einander lernen und spielen, auf ihre gegenseitigen Bedürfnisse Acht, mit ihren Schwächen unter einander Geduld haben, u. s. w. Vorzüglich können im Geschwisterkreise Strafen und Belohnungen, welche so oft trennend wirken, die Herzen binden, wofern nur die Gerechtigkeit der Erzieher unbedingtes Vertrauen begründet. — Lasse dich lieben, d. h. nimm kleine Erweisungen kindlicher Dienstfertigkeit freundlich auf, auch wo sie deine eigene Mühe vergrößern (beim Aufräumen, bei der Gartenarbeit); gieb den Kindern sogar Gelegenheit, dir solche Dienste zu erweisen, und gönne ihnen die Freude und den Stolz, eines deiner Bedürfnisse befriedigt zu haben; denn es ist ein eigenthümlicher Zug des menschlichen Herzens, daß wir den mehr lieben, dem wir Gutes gethan, als von dem wir es empfangen haben. In dem Hause des Professors Oberlin zu Straßburg war es Sitte, daß die Kinder die kleinen Geldgeschenke von Verwandten zusammensparten, und dem Vater, wenn ihm eine größere Ausgabe für die Kinder schwer wurde, zu Hülfe kamen. Ueberall wäre das nicht anwendbar; aber in jenem Familienkreise hat es Segen gebracht und ist auch an mancher anderen Stelle mit gutem Erfolge geübt worden. Ueberhaupt: verkümmere den Kindern die Freude der Wohlthat nicht, d. h. erleichtere ihnen die Last oder die Entbehrung, die sie freiwillig auf sich genommen haben, nicht. „Laß dein Kind sich mit dem heftigsten Hunger schlafen legen, nachdem es sein Abendbrod einem andern Kinde freiwillig gegeben." Die kleinen Schultern müßen durch Tragen stark werden, sonst brechen sie später unter der Last zusammen oder werfen sie, sobald sie dieselbe wirklich empfunden, ab. Solchergestalt intensiv gestärkt greift das Mitgefühl von selber über den häuslichen Kreis hinaus. Daß es mit Erfolg geschehe, dazu sind nur zwei Dinge nöthig: Man gehe ihnen voran. „Wie man die Kinder durch Vordenken zum Nachdenken erweckt, so lernen sie auch durch Vorlieben, durch ein wahres, herzliches und thätiges Vorlieben ihrer Eltern und Lehrer nachlieben den, der uns zuerst geliebt und sich selbst für uns dahin gegeben hat" (Zeller a. a. O. II. 74). Die Eltern seien also: freundlich unter einander, gegen die Hausgenossen, auch das Gesinde in den Kreis der Familie ziehend, den Nachbarn gefällig und bei jeder Noth hülfsbereit. Jean Paul will lieber eine Polizeistrafe zahlen, als Angesichts seiner Kinder einen Bettler abweisen. — Zweitens lasse man sie die Noth sehen, damit sie auch später von ihr wissen, denn nicht bloß bei Kindern ist Mangel an Bekanntschaft mit der Noth der Grund der geringen Wohlthätigkeit. Elisabeth Fry nahm ihre Kinder mit in die Gefängnisse „und so blieb und wuchs in der Mutter der Armen die Mutter der Kinder" (Merz, Armut und Christenthum S. 196). Frau

Professor Oberlin erzählte ihren Kindern von jeder Noth, die sie gesehen hatte und erzog sich dadurch in ihrem Fritz, dem berühmten „Heiligen der protestantischen Kirche" (so nennt ihn K. Hase), nicht nur einen Virtuosen der Samariterliebe, sondern auch einen Mann, der sie zu lehren und fortzupflanzen wußte (Schubert, Züge aus Oberlins Leben). Wissen nun die Kinder von dem Jammer, der in der Welt ist, wobei man ja der geistlichen Noth nicht vergesse (vgl. Nitzsch a. a. O.), und gehen ihnen die Eltern in Wort und That voran, so wird ihnen das andere von selbst zufallen.

Zu weiterer Belehrung empfehlen sich Schriften wie Jeremias Gotthelfs Armennoth, die Fliegenden Blätter des Rauhen Hauses u. dgl., ferner die Erklärungen zu Luc. 10 und Röm. 12, 13; darunter die vortrefflichen in Nissens Unterredungen.

Dr. Schneider.

Mitschüler. Der Mensch ist nicht zum Einzelleben bestimmt. Qui solitudinem amat, aut Deus est aut fera, sagt Baco. Der Mensch ist weder das eine noch das andere. Das Leben in gottgeordneter Gemeinschaft mit anderen ist sein Beruf und zur Erziehung für diesen Beruf vereinigen sich denn auch in der Regel die Kräfte und Einflüsse vieler Menschen. Das zeigt sich schon am Kinde. Wenn auch ein Herein- und Mitwirken anderer Menschen bei der Erziehung desselben abgehalten werden könnte, in den Geschwistern wachsen eben so viele Miterzieher zu. Ohne es zu wissen noch zu wollen, werden sie Gehülfen der Eltern, die älteren als Vorbilder für die jüngeren, Lehrer, Warner, Bestrafer, Hüter, Beschützer, freilich auch manchmal Verführer, die jüngeren den älteren gegenüber Objecte, an denen sich die edelsten Kräfte der Liebe, der Geduld, der Selbstverleugnung, der Verträglichkeit vorüben können, so wie freilich durch sie auch manche Aeußerung der vorhandenen sündigen Selbstsucht hervorgerufen wird. Die Erfahrung, daß das geistige Leben jüngerer Geschwister sich oft verhältnismäßig früher und kräftiger entwickelt, und die andere, daß das sittliche Gerathen der älteren Kinder oft auch das der jüngeren nach sich zieht, zeugen von der Macht, welche solche Miterzieher ausüben. Reicher Kindersegen ist ein Segen auch für die Kinder, und jenes salomonische „Wohl dem, der seinen Köcher derselben voll hat!" (Ps. 127, 8.) breitet sich auch auf die dort gemeinten lebendigen Pfeile selbst aus. Das Leben in der Familie, wie reich und wohlgeordnet es auch sei, reicht für die geistige und sittliche Bildung des Kindes in der Regel weit nicht aus. Die Kinder einer Familie sind, den seltenen Fall von Zwillingsgeschwistern abgerechnet, einerseits verschiedener nach Alter und Entwicklungsstand und andrerseits wieder als Sprößlinge eines und desselben Stammes und Gewächses, in einer und derselben Familienluft aufgewachsen, ähnlicher, als das Bedürfnis jener Vielseitigkeit und Kraftübung, wie sie das vielgestaltige Leben verlangt, wünschen läßt. Sie suchen selbst ihre Gespielen, Kinder ähnlichen Alters, aus anderen Familien und gesellen sich zu ihnen, angezogen theils durch Uebereinstimmung der Neigungen, theils durch ergänzende Verschiedenheit ihres Wesens (vgl. d. Art. Familie, Gespielen). Dieses Bedürfnis nun wird mit dem Eintritt in die Schule reichlich, oft überreichlich befriedigt. Sie führt das Kind aus dem kleinen Kreise des Hauses auf einmal in die Oeffentlichkeit eines geordneten Gemeinlebens, sie stellt es unter Kinder gleichen Alters und Geschlechts, schafft ihm eine Menge von Genossen auf einmal und deckt so den einen Mangel des geschwisterlichen Lebens, die Altersungleichheit, während sie zugleich auch dem anderen, der oben bezeichneten Einseitigkeit dieses oder jenes bestimmten Familiengeistes, abhilft und Kinder aus den verschiedensten Lebenswurzeln und Familienatmosphären zusammenwürfelt. Das Kind wird Schüler, Schülerin und steht unter Mitschülern, Mitschülerinnen. Daß dieses Verhältnis der Mitschülerschaft nicht ohne tiefen und vielseitigen Einfluß auf die geistige und sittliche Entwicklung der also zusammengeführten Kinder sein könne, liegt am Tage. Nimmt doch die Schule den besten Theil der Tageszeit, ja einen bedeutenden Bruchtheil der gesammten Lebenszeit in Anspruch und zwar gerade denjenigen, der für die Aneignung von geistigen und sittlichen Eindrücken am empfänglichsten, für Bildung und Gewöhnung, für Stimmung

und Umstimmung am geeignetsten ist. Hänschen lernt ja bekanntlich leichter als Hans. Wir wollen einige von den in diesem Verhältnisse hervortretenden Momenten hervorheben, indem wir den Blick zuerst vorwiegend 1. auf das intellectuelle oder Lernleben und dann 2. auf das sittliche oder Gemüths- und Charakterleben richten.

1. Die Hauptmacht für alle Wirkungen, welche die Mitschülerschaft hervorruft, ist die Gemeinsamkeit. Sie macht sich schon geltend in der geistigen Lernarbeit der Schule und wirkt vielfach weckend, ermunternd, stärkend auf die jungen Geister. Man weiß, wie der gemeinsame Marsch in gleichem Schritt und Tritt, das Taktmäßige der Bewegung auch die schwächeren Kräfte mit fortzieht. So ziehen auch die Mitschüler einander auf ihrem Lernmarsche fort, und vieles, was bei dem einzelnen mit allerlei Kunst- oder Gewaltgriffen erstrebt werden müßte, giebt sich in der Schule von selbst. Das Wirkende dabei ist einerseits die Macht des Beispiels (exempla trahunt), andererseits der Ehrtrieb. Daraus entwickelt sich das mächtige Ferment des Wetteifers, bei dem ja eine gewisse Gleichheit der Kräfte die Grundvoraussetzung bildet. Absolute Ueberlegenheit läßt keinen Wetteifer aufkommen. Der Eintritt in die Schule, unter Alters- und Geschlechtsgenossen ist darum auch der Eintritt in die gemeinsame Rennbahn. Die jungen Kräfte messen sich da mit einander auch ohne Zuthun des Lehrers auf dem Gebiete des Wissens und Könnens, wie sie sich sonst wohl nach der Leibesstärke gemessen, und ringen um den Vorrang. Einige fleißige und wacker voranschreitende Schüler, die den Wetteifer der übrigen reizen, sind für die Bildung eines munteren Lerngeistes, für das Fortschreiten in Kenntnissen und Fertigkeiten von großem Einfluß. Ja die Macht des guten Vorgangs und Wetteifers wirkt selbst bis auf die Form der Arbeiten hinaus. Ich erinnere mich eines 14jährigen Knaben, der, mit einem feinen Sinn für das Schöne begabt, seine lateinischen Ausarbeitungen immer sehr schön schrieb, und namentlich auf die erste Zeile in Fracturschrift und kunstreichen Initialen viel Sorgfalt verwendete. Die Macht des Schönen wirkte mehr und mehr auf seine Mitschüler, und ohne alles Mitwirken des Lehrers ahmten die meisten derselben, ja später auch die Schüler jüngerer Classen diese Kunstbestrebungen nach. Dies ein Beispiel für viele und auf vielerlei Gebieten. Es gesellen sich aber zu diesen mehr unbewußt wirkenden Einflüssen wohl auch noch solche, die mit Wissen und Absicht von Schülern auf Schüler ausgeübt werden, entweder freiwillig, indem sich gefördertere Schüler der zurückbleibenden annehmen und ihnen theilweise den Lehrer ersetzen, oder auf Anordnung des Lehrers selbst. Das ganze System des Bell-Lancasterismus ruht ja auf geordneter Mithülfe einzelner Mitschüler (s. Bell).

Die Mitschülerschaft hat freilich auch ihre Kehrseite. Es werden nicht bloß schwächere Schüler von den stärkeren mit fortgezogen, es werden auch diese von jenen aufgehalten. Wie vieles muß um der schwächeren, trägeren oder achtloseren willen länger betrachtet, wieder und wieder gebracht werden! Das ist nicht selten Blei an den Füßen der rüstigeren Läufer. Aber auf der andern Seite ist in solch einem Bleigewichte auch ein nicht selten heilsamer Moderator beigegeben, der vor zu hastigem Vorwärtseilen, vor Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit oder vor geistiger Uebertreibung und Vergewaltigung sichert. Auch in der Schule erfindet sichs als weislich gethan, daß Gott den Armen neben dem Reichen gemacht hat. So kann, was sich erst als Uebel empfindet, zur Wohlthat werden.

Schlimmer wird die Sache freilich, wenn die Zahl der trägeren und für den Reiz der Ehre weniger empfindlichen Naturen überwiegt und diese sich an einander trösten, noch schlimmer, wenn sich jene leidige Assecuranz dazu schlägt, damit man sich gegenseitig die Arbeitsnoth zu erleichtern sucht. Wenn die Einbläserei in der Schule getrieben wird, das Abschreiben von Arbeiten in und außer derselben, das Zusammenarbeiten von Schülern außer der Schulzeit, wobei die stärkeren selten die nöthige pädagogische Rücksicht auf die schwächeren nehmen, sondern sammt diesen eben bald fertig zu werden suchen und darum ihnen die Mühe des Denkens ersparen (s. Einflüstern S. 68. Ab-

schreiben. S. 27.), so fällt es auf die Schule wie Mehlthau und es ist um ein gründliches, sicheres Vorwärtsschreiten gethan. Gewissenhafte Lehrer werden diesen einerseits meist aus Trägheit oder Achtlosigkeit, andererseits oft aus einer unbedachten fleischlichen Gutmüthigkeit fließenden Schulsünden mit allem Ernst entgegentreten und die Regel der württembergischen Volksschulgesetze: „Sei kein Einbläser und dulde keinen; du betrügst sonst und wirst betrogen," mit ihren Consequenzen auf das nachdrücklichste einschärfen und handhaben.

Die Mitschülerschaft ist somit ein sehr bedeutendes Moment im Arbeits- und Lernleben der Schule. Gute, fleißige, strebsame Schulgenossen zu haben, ist ein Vortheil, der für Söhne und Töchter nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Er ist um so größer, als diese Schulgenossenschaft in der Regel durch die ganze Schulzeit fortgeht und alle Wechsel der Lehrer überdauert. Welche Verschiedenheit findet sich oft unter den Classen, Jahrgängen, Promotionen desselben Alters! Jeder ältere Lehrer weiß davon zu sagen. Natürliche Begabung, Vorarbeit durch andere Lehrer thut viel; aber gewiß ist der Einfluß, den die Schüler selbst auf einander üben, dabei keiner der unbedeutendsten Factoren. (Vgl. d. Art. Cötus.)

Der gewissenhafte Lehrer wird seinerseits diesen Einfluß, den die Schüler selbst untereinander wissentlich und unwissentlich auf ihr geistiges Leben üben, genau beobachten, wird ihn nicht unterschätzen, den von daher drohenden Gefahren entgegenwirken und ihn zum Besten des Ganzen sowie namentlich einzelner schwächerer Schüler zu benützen wissen. Daß man je und je einen oder etliche solche einem geförderteren Mitschüler behufs der Nachhülfe zuweise, kann beiderseits wohlthun, wenn der helfende seinen schwächeren Bruder dabei auch nicht gerade, wie Pestalozzi will, um den Hals nimmt.

2. Wie groß aber auch der Einfluß sei, den Mitschüler auf einander üben in Beziehung auf das intellectuelle, auf das Lern- und Arbeitsleben, so dürfte er doch noch viel bedeutender sein rücksichtlich des sittlichen, des Gemüths- und Charakterlebens. Im Grunde blickt dieses auch in dem bisher Gesagten schon durch; denn der Nacheiferung, der schulbrüderlichen Hülfe, der Treue und Selbständigkeit in der Arbeit liegen selbst schon sittliche Momente zu Grunde, ja alles Aufmerken, Lernen, Arbeiten ist selbst schon eine sittliche That.

Die Schüler einer Schule, wenn auch äußerlich nach Jahren sortirt und zusammengeordnet, stellen doch in der Regel eine wahre Musterkarte von sittlichen Eigenthümlichkeiten dar. Scheiden sich auch die Kinder der niederen Stände von denen der höheren ab in der Volksschule gegenüber den höheren Schulen der Söhne und Töchter, so bleibt doch auch unter den so geschiedenen Kindern eine große Verschiedenheit in Sinn und Sitte und Gewöhnung. Die verschiedensten Temperamente nehmen auf der Schulbank neben einander Platz, und diese hinwiederum unter der verschiedensten Pflege des elterlichen Hauses aufgewachsen, gewöhnt oder verwöhnt. Wie sich aus den verschiedenen dunstartigen und — wenn v. Reichenbach recht hat — odisch-magnetischen Ausstrahlungen der jungen Leiber jene eigenthümliche Atmosphäre bildet, die man Schulluft nennt, so bildet sich auch aus den verschiedenen Seelen- und Geistesausstrahlungen des jungen Schulvölkleins ein geistig-sittlicher Dunstkreis, ein Schulgeist. Dieser kann gesund sein oder ungesund, er kann darum auch auf den einzelnen entweder stärkend wirken oder schwächend, förderud oder lähmend, heilsam oder vergiftend und muthet bald wie heitere Morgenluft an, bald wie Gewitterschwüle.

Hätten wir die Auswahl der Schüler in der Hand, wir würden vermuthlich lauter gute, wohlgeartete Kinder zusammenordnen, die bösen und unartigen am liebsten ganz aussondern und uns so eines guten Schulgeistes zu versichern suchen. Allein die Ordnung Gottes und der Dinge, wie sie sind, erspart uns dieses Experiment, dessen Gelingen von vorne herein bei der ganzen Natur der Menschenkinder schon sehr zweifelhaft sein dürfte. Sie setzt uns auch in das Netz der Schule, wie der Kirche, gute

und faule Fische durcheinander, und diese Thorheit göttlicher Unpädagogik ist doch am Ende auch weiser, denn die Menschen sind (1. Kor. 1, 25.). Durch diese Mischung wird die Schule zu einem Kampfplatz, auf dem sich die sittlichen Kräfte der Jugend üben, stärken und für das künftige Leben in Staat und Kirche vorbilden mögen. Ist ja solch eine Schule im Grunde selbst ein Staat im Kleinen, durch Recht und Gesetz geordnet, mit Obrigkeit und Unterthanen, wie sie denn auch für das Gemeinleben der Kirche in Lehre und Zucht den Grund legt. Auf diesem Kampfplatz wirken die sittlichen Kräfte bald anziehend, bald abstoßend auf einander, da wird eines des andern Führer oder Verführer, Vor- oder Schreckbild; Freundschaft und Feindschaft, Liebe und Haß, „Herzen und Fernen von Herzen" (Prediger 3, 5.) hat da seine Zeit und findet seinen Raum. Da treten Wahlverwandtschaften hervor, alte Verbindungen lösend, neue eingehend, da werden Herzensverbindungen geschlossen, die oft bis an die Grenze des Erdenlebens reichen, sowie für manche Widrigkeiten, die später hervortreten, der Grund schon im Schulleben zu suchen ist. Albrecht Dürer, der arme Goldschmiedssohn, und Willibald Pirkheimer, der Sprößling einer reichen Patricierfamilie in Nürnberg, blieben ihr Leben lang in Freundschaft verbunden und einer diente dem andern mit seiner Gabe. Auf der Schulbank fing ihre Freundschaft an. — Die sächsische Stadt Pegau verdankt ihre Erhaltung i. J. 1644 der Macht der Schulfreundschaft. Torstensohn belagerte sie, der sächsische Oberst v. Gersdorf vertheidigte sie und wies alle Aufforderungen zur Uebergabe ab. Der ergrimmte schwedische Feldherr ließ nun Feuergranaten werfen. Alle Bitten des Raths um Verschonung fanden taube Ohren. Da zieht der Superintendent, M. Lange, mit zwölf weißgekleideten Knaben ins Lager, sie singen knieend: „Wenn wir in höchsten Nöthen sein." Vergebens. Da nimmt Lange das Wort zur Fürsprache. Kaum hat er begonnen, so stürzt ihm Torstensohn um den Hals. Er hatte in ihm einen Studiengenossen erkannt, der sich noch dazu seiner liebreich angenommen. Die Stadt war gerettet. — Es ist eine ebenso tiefe und nachhaltige als freie und unberechenbare Einwirkung, die Mitschüler auf einander ausüben, und oft wird die ganze Lebensrichtung eines Menschen durch seine Schulkameraden bestimmt. Gottlob, daß der christliche Lehrer auch hiebei sich der Hand getrösten darf, die auch das Kleinste und scheinbar Zufälligste doch vorbedacht hat und ihre Werke weislich zum Ziele zu führen vermag. Daß dieser Trost ihn nicht der treuesten und aufmerksamsten Sorge und Arbeit entbindet, davon weiter unten noch ein Wort.

Als besonderes Moment für den bedeutenden Einfluß der Mitschülerschaft auf Sitte und Charakter der einzelnen tritt uns auch hier wieder entgegen die Gemeinsamkeit. Da ist die Gemeinsamkeit des Rechtes und der daraus fließenden Ordnung und Zucht. Die Warnehmung, daß alle sich derselben Regel zu fügen haben und fügen, zieht auch hier den einzelnen mit fort, erleichtert ihm die von jeder Ordnung erforderte Verleugnung des eigenen Dünkens, Gelüstens und Wollens und macht sie ihm durch tägliche Uebung zur Gewohnheit.

„Man richtet mir nicht anders an,
Als meinen Brüdern allen,"

denkt der einzelne mit „Herrn Gottfried lobesan," und geht den gewiesenen Gang. Da ist die Gemeinsamkeit der Arbeit und Mühe, des Schulkreuzes, wie es sich theils in seiner Nothwendigkeit, theils durch zufällige Umstände erschwert auflegt. Da ist die Gemeinsamkeit der Schulfreuden, wie sie der zarteren und reiferen Schuljugend in und außer den Lehrstunden erblühen; denn an das Leben in der Schule, welche die Schüler, so zu sagen, beruflich einigt, schließt sich das Leben der freien Persönlichkeit; die Lerngesellen werden auch Spielgesellen in der Freizeit und nach der Schule. Nichts aber fügt die Menschen leichter und inniger zusammen als gemeinsames Leiden und Freuen. Auch unserer Schuljugend singt der Dichter:

„Getheilte Freud ist doppelt Freude,
Getheilter Schmerz ist halber Schmerz."

Da offenbaren sich Sympathien und Antipathien, da reicht man sich die Hand zu Scherzen und Schelmereien wie zu Werken des Friedens, der Kunst, der Wohlthätigkeit, da zieht einer den anderen in seine Erholungen, Liebhabereien, Phantasien, wohl auch in seinen Familienkreis, kurz in sein eigenstes Sein und Treiben; da bilden sich Parteien, Bündnisse zu Schutz und Trutz, da blühen Kämpfe, reifen Siege, Friedensschlüsse, tout comme chez nous, könnten die großen Leute sagen. Und wahrlich den kleinen Leuten ist es in ihrem freien Thun nicht weniger Ernst als den großen. Wie tief und innig Mitschüler zusammenwachsen, zeigt das spätere Leben. „Ich bin mit ihm in die Schule gegangen, er war mein Schulkamerad," ist genug, um Menschen, die weit und lang getrennt waren, schnell und innig zu vereinen.

Ist der Geist einer Schule ein gesunder, so ist viel gewonnen für das sittliche Leben der Schüler. Sie sind da oft sicherer bewahrt als unter den aufmerksamsten Augen von Eltern und Lehrern. Das Wort und Urtheil eines Mitschülers hat nicht selten größere Macht als das eines wenn auch noch so achtungswerthen und wohlwollenden Mannes. Das ist nun einmal der Jugend Art. Der bekannte Abt Steinmetz war durch böse Mitschüler im Gymnasium zu Brieg auf schlimme Wege geführt worden und in Gefahr, zu verderben. Da bringt ihn, den 16jährigen Jüngling, das liebende Wort eines Mitschülers zur Besinnung; und er wird so entschieden ein anderer, daß sich seine Lehrer über diese Veränderung des von ihnen oft vergebens gewarnten nicht genug wundern konnten. Das geht bis zur Hochschule hinauf. Die sittliche Ueberwachung, wie sie z. B. die deutsche Burschenschaft in ihrer besseren Zeit da und dort über ihre Glieder übte, war eine Bürgschaft für eine gesunde sittliche Haltung, wie sie von keiner Seite sonst so wirksam gehandhabt werden konnte, und die Hand, welche in dieses jugendliche Gemeinleben, von einseitigem Wohlmeinen geleitet, zerstörend eingriff, hat viel zerstört, von dessen Werth für Staat und Kirche sie keine Ahnung gehabt zu haben scheint.

Aber die Gefahren, welche von dem Geist einer Schule dem einzelnen Schüler drohen oder welche auch von einzelnen energischeren Mitschülern ausgehen können, sind freilich auch in demselben Maße bedeutend, als eine tüchtige Mitschülerschaft segensreich zu wirken vermag. Da steht oben an die Macht des bösen Beispiels, das oft gerade von entschlossenen, thatkräftigen Naturen gegeben wird und eben dadurch um so verführerischer wird für die unbefestigten Mitschüler (s. d. Art. Beispiel). So lange solche tonangebende Naturen etwa nur auf lose Streiche außer der Schule gerichtet sind, mag das noch gehen. Dergleichen hat das Schulleben manches späteren Ehrenmannes aufzuweisen. Bedenklicher wird es schon, wenn sich der Muthwille, die Neckerei gegen einzelne Kameraden kehrt, die denselben durch irgend eine Schwachheit oder sonstige Eigenthümlichkeit reizen. Wie weit das gehen kann, hat Göthe als Schüler erfahren, indem sein vorher etwas zur Schau getragener Stoicismus in Ertragung von Schmerzen gegen Ende einer vom Lehrer nicht eingehaltenen Lehrstunde von drei miswollenden Mitschülern mit grausamen Ruthenhieben auf eine harte Probe gesetzt wurde, und nicht alle, die so versucht werden, sind eines so energischen Rückschlags fähig, wie unser junger Liebling der Musen, der sich mit dem ersten Glockenschlage der neuen Stunde, die er sich als Ziel gesetzt hatte, unversehens in Berserkerwuth auf seine Peiniger stürzte, und damit zeigte, wie er Manns genug sei, seine eventuelle Drohung mit Augen auskratzen, Ohren abreißen, wo nicht gar erdrosseln, wahr zu machen. — Noch bedenklicher wird die Sache, wenn sich der jugendliche Muthwille gegen den Lehrer selbst kehrt. Daß in der Regel die moralische Verantwortlichkeit dafür in erster Linie auf diesen selbst fällt, ist wohl unwidersprechlich. An einen charaktervollen und sattelfesten Mann, der mit scharfem Blick und richtigem Takt unter der Jugend steht und das Salz der wahren Liebe bei sich hat, wird sich der junge Uebermuth nicht leicht wagen, und wenn er es einmal sollte, so wird ihm die geeignete Zurückweisung weitere Versuche gründlich verleiden. Selbst körperliche Gebrechen, wie etwa zachäische Leibeslänge, äsopische Mis-

gestaltung und dgl. wird durch die persönliche Kraft und Tüchtigkeit des Lehrers vollkommen gedeckt („ubi animi bona praevalent, corporis mala nihil nocent"), während umgekehrt die Länge eines Saul und die Stärke eines Milo nicht vor den Pfeilen des jugendlichen Uebermuths schützen, wenn solche Vorzüge nicht durch geistig-sittliche Würde, Haltung und richtigen Takt gestützt sind. Wo es hieran fehlt, da geschehen in der Schule, der höheren wie der niederen, manchmal Dinge, die man nicht für möglich halten sollte. Dabei gehört es unter die mancherlei Räthsel, welche das Werdeleben der Jugend, besonders der im Austreten der Kinderschuhe begriffenen, zur Lösung aufgiebt, daß auch edlere Naturen sich den Kreuzzügen gegen solche Lehrer anschließen können. Wenn auch nicht jeder für sich zur Offensive schritte, so fehlt doch vielfach noch die innere Kraft, sich dem von entschlosseneren Mitschülern geleiteten Angriff und der Macht des: „Si omnes consentiunt" mit einem muthigen „Ego non!" zu widersetzen. Da haben z. B. die Schüler einer Gymnasialclasse (um nur ein Bild aus dem Leben herauszugreifen) es dem Lehrer bald abgemerkt, daß das Griechische nicht eben seine starke Seite sei. Im Nu ist ein Plan entworfen: eine Substantivform, die ungefähr wie eine Verbalform aussah, soll für letztere erklärt werden. Der Lehrer fragt herum; überall die gleiche Antwort. Zuletzt wendet er sich an den Primus der Classe, einen durchaus edel angelegten Charakter: „Sie wissen es „alsdann" gewiß." Aber siehe da, auch der Primus erklärt das Wort, „wiewohl mit schwerem Herzen," im Sinne der Kameraden. Der Lehrer schweigt, wird durch den consensus omnium irre, — und „das ist der Humor davon." Derselbe Primus sitzt dann aber Abends in der Lust freiwilliger Jugendarbeit mit gleichgesinnten Mitschülern zusammen und erlabt sich mit ihnen an Homers Odyssee oder an der metrischen Uebersetzung von homerischen Hymnen, Liedern des Tyrtäus, Anakreon u. a. Vorgänge ähnlicher Art weisen auf die Eigenthümlichkeit der Moral hin, die sich die Jugend oft ihren Lehrern gegenüber bildet und die von der sonst gewöhnlichen bedeutend abweicht. Sie sieht sich der Lehrermacht gegenüber in einer Art von Kriegszustand, der ihr allerlei Kriegslisten und Neckereien als harmlos erscheinen läßt. Wie schwer fällt es da dem einzelnen, wider den Strom zu schwimmen! Furcht vor der Ungnade der Kameraden, vor dem Spott, oft auch vor der Faust derselben zieht mit fort oder verhindert Geständnisse, Wahrheitszeugnisse 2c. — Geht der Einfluß der stärkeren, entschlosseneren Mitschüler gar auf unsittliche Dinge hinaus: auf Ausübungen und Rachehandlungen, auf Diebereien, Wirthshaussitzen, Liebeleien und dgl., so kann manche Schulgemeinschaft recht eigentlich verderblich werden. Wer kennt nicht die haarsträubenden Geschichten, die Salzmann in Beziehung auf geheime Sünden aus den Klosterschulen anführt? Mancher Verlorne sucht mit Recht die Anfänge seines Verderbens in der Schulkameradschaft; mancher Verderber hat sein böses Geschäfte dort begonnen.

Das Schulleben, überblicken wir es als das geordnete jugendliche Gemeinleben, wird so recht eigentlich zu einer Schule des Lebens in einem andern Sinn, als es gewöhnlich genommen wird. Alle die sittlichen Kräfte, welche sich später in Amt und Beruf, in den weiteren und engeren Kreisen des gesellschaftlichen Lebens, in Staat und Kirche zu bethätigen haben, regen in der kleinen Welt der Schule schon die Flügel. Der Unterschied der von Gott verliehenen Gaben und Kräfte, die Gunst oder Ungunst der Natur nach Leib, Seele und Geist wird hier an den Mitschülern vor Augen gestellt, da beschämend, dort ermunternd. Der Knabe, der Jüngling lernt den Tüchtigeren neidlos über sich sehen und entnimmt hinwiederum der Erfahrung, wie Fleiß und gewissenhafte Treue oft nicht ohne Erfolg mit der glücklichen Begabung wetteifert. So bilden Schule und Mitschülerschaft für die realen Unterschiede im Leben vor. Und doch schweben sie wieder in einer gewissen Idealität über denselben. Das Kind des armen Taglöhners und das des reichen Grundbesitzers, des Handwerkers und des Edelmanns sind vor dem Gesetze der Schule gleich und lernen einander menschlich achten. In der Schule gilt jeder, was er nach Geist, Gemüth und Verdienst wirklich ist, nicht mehr und nicht

weniger. Der Unterschied von Armut und Reichthum mag immerhin auch am Kleide schon in der Schule hervortreten, aber die Unterschiede des conventionellen Lebens auch in die Schule („Herr Baron, Herr Graf von N.") hereinzutragen, ist eine arge Verkennung dieser idealen Seite des Schullebens und in den Augen der Schüler selbst entweder ärgerlich oder lächerlich.

Bei aller Gleichheit aller bietet indes das Bedürfnis der Schule doch auch Gelegenheit, gewißermaßen amtliche Dienste einzelner zum Zwecke der Beschaffung von Unterrichtsmitteln, sowie zur Unterstützung des Lehrers in Handhabung der äußeren Ordnung in Anspruch zu nehmen. (Ordner, Custos, Censor, Lector rc.) Amtsbewußtsein, Amtstreue, nicht ohne Moment für das kommende Leben.

Die Mitschülerschaft bietet ferner in ganz ungesuchter Weise Gelegenheit, einen guten Schatz von Menschenkenntnis zu sammeln; kennen doch die Schüler meist einander besser, als der Lehrer sie kennt. Sie kann eine Vorschule werden für jene Selbständigkeit, die sich von dem Wege des Rechts und der Pflicht weder weglocken noch wegschrecken läßt, eine Vorübung für jene Freiheit von Menschenfurcht und Menschengefälligkeit, die den echten Mann kennzeichnet. Hier kann sich Treue und Gewissenhaftigkeit im Kleinen erproben, und die Ueberwindung seiner Kameradenwelt ist die Vorläuferin für jene Weltüberwindung, die uns das Wort Gottes (1 Joh. 5, 4.) als im Glauben des Christen beschlossen darstellt.

Für den Lehrer ist der Einfluß, den die Schüler auf einander ausüben, ein Umstand von hoher Wichtigkeit. Diesen unberufenen und doch so wirksamen Collegen in seinem Lehr- und Erziehgeschäfte gegenüber nimmt er zunächst eine eigenthümliche Stellung ein: er steht einer unbekannten, nicht leicht zu berechnenden, nicht wohl greifbaren Macht gegenüber. Er muß sie, diese Mitarbeiter, nehmen, wer und wie sie sind, ohne eigene Auswahl oder Protest, und weiß nicht, wie sie, so oder so gemischt, auf einander wirken werden. Es ist eine lustige Geisterschaar, die er vor sich hat. Es wird ihm da manchmal zu Muthe, wie der Henne, der man Enteneier untergelegt: sie blickt mit Angst und Sorgen auf die jungen Pfleglinge, die ihrerseits lustig in ihrem Elemente treiben. Kaum vermag irgend eine andere Schulnoth sich so schwer auf ein treues Lehrerherz zu legen, als die unheimliche Spannung der geistig-sittlichen Atmosphäre, wie sie sich manchmal in der Schule bildet. Sie mag aber auch vor anderen Nöthen in das Seufzen und Bitten treiben zu dem, der diese Geister bereitet und gemischt hat und der auch den „Geistern, die in der Luft herrschen," gebieten kann. Doch die Hände, die sich ernstlich zu dem Haupterzieher erheben, werden sich auch nicht müßig in den Schoß legen. Es bietet sich auch den jungen Miterziehern gegenüber ein weites Feld menschlicher Thätigkeit. In der Regel kommt es früher oder später bei solch einer geistig-elektrischen Spannung auch zu Explosionen. Da werden die Geister sichtbar, greifbar. Da gilt es, rasch und entschieden in die Bresche zu treten. Da wirkt denn oft ein Wort zu rechter Zeit und im rechten Ton geredet, oder eine wohlbemessene Strafe Wunder. Die Sinne werden nüchtern, die Luft kühlt und klärt sich ab. Ein aufmerksamer Blick erkennt und unterscheidet nach und nach die jungen Geister. Was das öffentliche Wort nicht wirkt, ist oft dem vertraulichen, herzlich väterlichen unter vier Augen aufbehalten. Ein junges Menschenkind — und wäre ihm schon der Milchbart angeflogen — ist, allein genommen und in väterlichem Tone angeredet, oft ein ganz anderes als in der Gemeinschaft mit seines gleichen. Sonst pflegt wohl der Eindruck des Lehrerwortes auf den einzelnen durch die Anwesenheit seiner Mitschüler verstärkt zu werden; aber nicht selten wirkt diese Oeffentlichkeit auch wieder entgegengesetzt, und falsches Ehrgefühl, geheimer Trotz, ungelenker Selbständigkeitstrieb verschließen das Herz. Dem Lehrer allein gegenüber tritt das eigenste Wesen des Schülers manchmal mehr ans Licht. Selbst Wildfänge und Trotzköpfe werden da oft zahm, und auch an rohen, bösartig scheinenden Kameraden zeigen sich da wohl noch zugängliche Seiten. Der Macht der Vergesellung gegenüber ist wohl das divide et impera! am Platz. „Zertrenn' und

herrsche! tüchtig Wort," dolmetscht es Göthe; aber den besseren, etwa vereinzelt stehenden Elementen gegenüber mag auch das von demselben Dolmetscher gegebene Supplement zu seinem Rechte kommen: „Verein' und leite! bess'rer Hort." Nägelsbach sagt in seiner Gymnasialpädagogik (S. 53.): „die rechte Claßkameradschaft muß gehegt und gepflegt, aber jedes Parteiwesen um jeden Preis gesprengt werden; besonders dulde man nicht, daß die Schlechteren oder Stärkeren in irgend einer Weise etwa über die Minderzahl der besseren Schüler eine Art Tyrannei ausüben, wie früher der Terrorismus des Pennalismus sogar auf Gymnasien Eingang gefunden hat."

Wir können hier auf die Art, wie die Einflüsse der Mitschüler auf einander beobachtet, benützt, gelähmt, neutralisirt, verstärkt, geleitet werden mögen, nicht näher eingehen und begnügen uns mit der Bemerkung: je weniger die Mitschülerschaft bei unseren öffentlichen Schulen von der freien Bestimmung der Lehrer und Schulbehörden abhängt, je zufälliger die Schüler und Schülerinnen in ihren Schulen und Schulclassen zusammen kommen, je mehr sich aus der häuslichen Erziehung und Gewöhnung so wie aus der jungen Natur selbst unberechenbare Factoren mit in die Schulerziehung einmischen und je tiefer ihre Wirkung sein kann, desto ernster wird es der Lehrer mit dem zu nehmen haben, was in den Bereich seines Willens, Vermögens und Einflusses fällt, und desto mehr wird er sich wahren müßen ein offenes Auge zur scharfen Beobachtung seiner Schüler, einen geweiheten Mund für seinen Unterricht wie für Worte der Ermunterung oder Bestrafung, eine feste Hand für den Zügel der Zucht und ein treu meinendes, heilig liebendes und priesterlich fürbittendes Herz. V. Strebel.

Mittelalterliches Schulwesen. Der Charakter des mittelalterlichen Schulwesens bestimmt sich, wie natürlich, durch den allgemeinen Charakter des Mittelalters. Um aber diesen recht zu zeichnen, dazu gehört vor allem die Unterscheidung der drei großen Culturgebiete, in denen alle Mannigfaltigkeit geistiger Entwicklungen, ungeachtet zahlreicher Berührungen und Wechselwirkungen, auf eigenthümlichen Grundlagen und in besondern Formen sich erhoben hat: das byzantinisch-slavische, das römisch-germanische, das islamitisch-jüdische. Dabei erscheint das zuerst genonnte Culturgebiet als dasjenige, welches, weil in ihm aus den geistigen Errungenschaften der alten Welt zunächst noch ein außerordentlicher und sicher vererbter Reichthum für die Bildungsfähigen bereit liegt, nach dem Westen wie nach dem Osten hin anregend und bildend wirken kann und fort und fort auch, wie verschieden immer infolge der nationalen und religiösen Gegensätze Maß und Kraft der Wirkung sein mag, eine gewiße Ueberlegenheit bewahrt. Für alle drei Culturgebiete kommt dann aber als in hohem Grade bedeutsam das Vorwalten der religiösen Ueberzeugungen in Betracht, die, je mehr sie mit dem Herzen erfaßt und unter Kämpfen in das Leben geführt sind, auch eine um so größere Vielfachheit der Interessen zur Geltung bringen und zu deren Vertretung die verschiedensten Kräfte und Mittel aufzubieten wissen. Daß gerade in dieser Beziehung zwischen den drei Gebieten durch Jahrhunderte der heftigste Widerstreit besteht, läßt die religiösen Ueberzeugungen und Interessen nur um so einflußreicher werden und auch da, wo in dem einzelnen Gebiete für weltliche Interessen die Geister sich regen, das Uebergewicht behaupten. Je mehr nun unter solchen Bewegungen die Vertreter des Religiösen Halt und Sicherheit in dem, was über alles menschliche Meinen und Wollen hinausliegt, haben suchen müßen, desto entschiedener hat sich eine Herrschaft der Auctoritäten festgestellt, die ja auch den in die Kreise der Cultur hineingezogenen Völkern gegenüber so nothwendig erschienen und so wirksam gewesen sind, also daß überall das Denken und Streben seine genau bestimmten Ausgangspuncte und Ziele, wie seine für den Einzelnen unverrückbaren Schranken hat. Es fehlt selten an Widerspruch, ja er wächst zuweilen zu trotziger Auflehnung heran; aber in weitester Ausdehnung gilt die geheiligte Ueberlieferung und leitet die Geister auch dann noch in den geordneten Bahnen, wo sie neue Wege in Freiheit gefunden zu haben meinen. Eine durchgreifendere Emancipation des individuellen Denkens und Strebens erfolgt im Westen doch erst dann, als die Nationalitäten

bestimmter und bewußtvoller auseinandertreten; aber eben mit diesem Auseinandertreten hängen folgenreiche Entwickelungen zusammen, die verschiedensten Verhältnisse gewinnen damit eine andere Gestalt, die Nationalliteraturen zumal erscheinen in diesem Zusammenhange als höchst wichtig, da ihr Fortschritt, wie er durch das freiere Aufstreben der Geister bedingt gewesen ist, so auch zu rascher Steigerung und Erweiterung der geistigen Thätigkeit so Großes beigetragen hat. Für das Abendland kommt endlich noch als charakteristisches Moment der stetige Uebergang der Bildung von einem Stande auf den andern hinzu, der zugleich für Jahrhunderte eine Parallele bildet zur Fortleitung der Nationalliteraturen, die, langsam und dürftig im Klerus, lebendig und reich im Adel entwickelt, zuletzt doch fast überall in den Kreisen des Bürgerstandes ihre ausdauerndsten Pfleger gewonnen haben.

Das Schulwesen nun, das aus diesen Verhältnissen herauswuchs, ist aber auch nur bei steter Rücksicht auf diese recht zu würdigen und in seiner Eigenthümlichkeit zu begreifen. Dann aber kann eine Geschichte desselben sehr anziehend und lehrreich werden. Im besondern bieten hier noch folgende Momente zu eingehender Würdigung sich dar. Zuerst nämlich haben wir zu beachten, daß in den drei bezeichneten Culturgebieten die für Jugendbildung benutzten Stoffe, obwohl es zum Theil die gleichen sind, doch auf sehr verschiedene Weise und in sehr verschiedenen Mischungen angewendet worden sind. Während z. B. die Byzantiner reiche Schätze griechischer Literatur bewahrten und nützten, hatte das Abendland davon Jahrhunderte lang nur einzelne Brocken, und was die Araber von den Werken der Griechen sich aneigneten, das beschränkte sich auf Wissenschaftliches und war ihnen erst durch Vermittelung der Syrer zugekommen. Ferner sehen wir: die Bildung ist überall Eigenthum und Vorzug enger Kreise, und der Gedanke einer allgemeinen Volksbildung ist, wenn wir Karl d. Gr. ausnehmen, kaum irgendwo hervorgetreten; aber sie wirkt doch viel energischer im Abendlande als im Bereiche byzantinischer Pedanterie, die auch von den unter den Islam gestellten Orientalen an Rührigkeit weit sich übertreffen läßt. Ueberall jedoch ist sie, wo sie Schulbildung wird, in einem Formalismus befangen, der es zu recht lebendiger Aneignung und zu freierer Fortbildung nicht kommen läßt, wie groß auch die Anstrengungen bei Aufnahme und Bearbeitung des Dargebotenen sind. Was endlich die Theilnahme der leitenden Gewalten an den Bestrebungen für Sicherung und Mehrung der Bildung anlangt, so weiß das Mittelalter wohl von großen Impulsen zu reden, welche von geistlichen und weltlichen Regenten ausgegangen; aber viel häufiger ist Sorglosigkeit und Mangel an Einsicht gegenüber so hohen Aufgaben, für deren Lösung nirgends bedeutendere Mittel aufgeboten und größere Opfer gebracht werden, wenn nicht etwa das persönliche Bedürfnis eines Mächtigen mit ins Spiel kommt. Es ist jedoch immer ein anziehendes Geschäft, das mittelalterliche Bildungswesen etwas genauer ins Auge zu fassen, seine Richtungen und Ziele, seine Mittel und Methoden, seine Mängel und Erfolge sich zu vergegenwärtigen.

Literarisches Material zu einer Geschichte des mittelalterlichen Schulwesens ist in Fülle vorhanden; aber für ernste Forschung ist hier noch außerordentlich viel zu thun, und gerade die umfassenden Darstellungen, welche wir bereits besitzen, zeigen doch sehr deutlich, wie nöthig zunächst noch specielle Untersuchungen sind und wie vieler Vorarbeiten es noch bedürfen wird, ehe an eine wahrhaft befriedigende Geschichte des mittelalterlichen Schulwesens gedacht werden kann. An die in Specialartikeln schon wiederholt genannten Arbeiten von Launoi und Mabillon, von Ruhkopf und Heeren, von Cramer, K. Schmidt und Heppe braucht hier nur kurz erinnert zu werden; alles Specielle führen wir besser an den entsprechenden Stellen der folgenden Uebersicht auf. Daß wir in dieser alles, was dieses Werk bereits in besondern Artikeln (wie Alcuin, Benedictiner, Hieronymianer, Hrabanus Maurus, Karl d. Gr.) ausführlicher dargestellt hat, nur berühren, versteht sich von selbst.

Die Geschichte des mittelalterlichen Schulwesens legt sich in vier Perioden auseinander, die wir im Folgenden zu charakterisiren versuchen.

I. Das Zeitalter der Neubildungen: im Osten gegenüber den ermattenden Byzantinern, die unter den Bilderstürmen auch die edle Verlassenschaft des Alterthums zu vergessen scheinen, die rasche Erhebung und Ausbreitung der Araber, die bald auch in die Bildung der Besiegten eintreten; im Westen erste Entwicklung und engere Verbindung der auf dem Boden des römischen Reichs entstandenen germanischen Staaten unter dem Einflusse Roms, Verschmelzung germanischer und romanischer Elemente unter harten Conflicten, stilles Fortwirken der antiken Bildung in engen Formen und in vereinzelten Kreisen.

II. Das Zeitalter des Aufstrebens; im Osten Wiederaufnahme und glänzende Förderung der Studien bei den Byzantinern, die weithin auch die slavische Welt bestimmen, eifrige Pflege der Wissenschaft im Chalifenreiche, auch nach der Auflösung der Staatseinheit; im Westen völlige Einigung der Völker unter Rom, festerer Zusammenhang und regere Thätigkeit in den Arbeiten für Bildung und Wissenschaft, Blüte der Stifts- und Klosterschulen.

III. Das Zeitalter des Höhestandes: im Osten unter den Erschütterungen der Kreuzzüge zwar nicht Mehrung und Steigerung des geistigen Erwerbs, aber energische Bewahrung und fleißige Benutzung des Ueberlieferten; im Westen allbestimmende Macht der Hierarchie, Entwicklung der Scholastik und der Universitäten, Eintritt des Adels in die Kreise der Bildung, reicheres Aufblühen der Nationalliteraturen.

IV. Das Zeitalter des Uebergangs: im Osten Verwüstung des byzantinischen Culturgebiets durch die Osmanen, die rasch eine höhere Cultur bei sich entwickeln; im Westen freudige Aufnahme des aus dem Osten Geretteten, Entwickelung des Humanismus im Gegensatze zu dem kirchlich-scholastischen Bildungswesen, das doch in zahlreichen Universitäten neue Pflegestätten gewinnt, entschiedenes Hervortreten des selbstbewußten, nach gesunder Bildung verlangenden, in neue Bahnen strebenden Bürgerthums, das überall auch in seiner Sprache dichtet und schreibt.

Auf künstlichere Constructionen verzichten wir. Der Reichthum der Entwicklungen auf so verschiedenen Gebieten und unter so mannigfaltigen Lebensbedingungen läßt sich nicht in ein aus dürftigen Abstractionen gebildetes Schema zwängen. Jeder in solcher Art gemachte Versuch führt zu Gewaltsamkeiten, bei denen die natürlichen Gesichtspuncte sich verschieben und für wahre Einsicht in das Thatsächliche nichts gewonnen wird.

Erste Periode (5—8. Jahrhundert).

I. Die Byzantiner seit Justinian. Wenn wir bei Darstellung des byzantinischen Schulwesens von Justinian ausgehen, so bestimmt uns dazu die Thatsache, daß die von ihm zunächst aus finanziellen Gründen angeordnete Einziehung der Lehrergehalte in allen Städten des Reichs*) und die damit zusammenhängende Schließung der Philosophenschulen zu Athen (529)**) die so lange bewahrte antike Bildungsweise aufhob, was von selbst das stärkere Hervortreten des geistlichen Elements beim Unterrichte zur Folge hatte. Es begreift sich nun freilich schon hiernach, daß wir für längere Zeit auf dürftige Notizen über den Fortgang und die Einrichtung des Unterrichts beschränkt sind; aber auch die allgemeinen Verhältnisse wirkten gerade seit Justinian in hohem Grade nachtheilig und ließen weit umher die Länder in Dunkelheit sich hüllen. Selbst über das eigentliche Griechenland legte sich für lange Zeiten dunkle Nacht, und noch vor dem Ende des 6. Jahrhunderts war vor den avarischen und slavischen Banden, die bis in die südlichen Theile des Peloponnes sich ausgebreitet hatten, das hellenische Leben überall zurückgewichen, wie ja auch nordwärts alle Länder bis an die Donau von barbarischen Völkern überflutet wurden. Kleinasien war in der ersten Hälfte des 7. Jahrhunderts Hauptsitz der byzantinischen Macht geworden, und wie es lange in höherem Wohlstande sich behauptete, so hielt es wohl auch an dem aus früheren Zeiten

*) Zonaras XIV., S. 50.

**) Ueber die Aufhebung der athenischen Philosophenschulen s. bes. Joh. Malala II, 187.

überlieferten geistigen Besitze fest, und auch gegen die Saracenen war es zu tapferer Gegenwehr stark genug; aber in welcher Weise hier wissenschaftliche Thätigkeit fortgedauert hat und für Unterricht gesorgt worden ist, darüber fehlen uns befriedigende Nachrichten gänzlich. Die Armenier bewahrten auch nach der Theilung ihres Reichs durch Römer und Perser ihre nationale Eigenthümlichkeit und entwickelten sogar eine ziemlich reiche Literatur (Neumann, Versuch einer Geschichte der armen. Literatur nach den Werken der Mechitaristen. Leipzig 1833); doch fehlt auch auf diesem Gebiete rechter Anhalt für unsere Zwecke. In Syrien waren Syrer und Griechen durch kirchlichen Hader einander entfremdet, während zwischen ihnen die Juden in ungewöhnlichem Gedeihen emporwuchsen und die Araber immer stärker andrängten, um endlich über alle als Gebieter sich zu erheben; aber auch hier gewinnen wir für Darstellung wissenschaftlicher und pädagogischer Bestrebungen kein zusammenhängendes Material; was durch Nestorianer und Jakobiten von da- aus und weithin im Osten geleistet worden, das gehört in einen andern Zusammenhang. In Aegypten machte die Härte der nationalen und kirchlichen Gegensätze schon den Persern die Eroberung leicht (616), und mit dem Eindringen der Araber verlor Alexandria völlig, was es etwa noch an Resten wissenschaftlicher Bildungsstätten und Bildungsmittel besaß. Im allgemeinen aber haben wir noch zu beachten, daß einerseits der Gegensatz zwischen städtischer und ländlicher Bevölkerung auch in den besten Landschaften, sowie die Geschiedenheit der höheren Stände von der Masse des Volks, andererseits die auf schonungslose Ausbeutung der Besitzenden gerichtete Staatsverwaltung, der doch häufig Kraft und Mittel zur Beschützung der Bevölkerung gegen andringende Barbaren fehlten, jedes wahre Gedeihen der Bildung unmöglich machten.

Aber eine gelehrte Tradition setzte sich fort, und die alte Literatur, von deren Schätzen noch so viel erhalten war, fand immer wieder Pfleger und Nachahmer. Freilich war die gelehrte Tradition pedantisch, und die Beschäftigung mit unvergleichlichen Mustern führte nicht zu wahrem Verständnis, befruchtete das Leben nicht und zog sich in enge Kreise von Liebhabern zurück, die das, was sie kannten, entweder nur als Sache eitler Unterhaltung oder als Mittel zu Förderung äußerlicher Interessen ansahen. Die vorzüglichsten Bewahrer profaner wie kirchlicher Büchersammlungen waren jetzt unstreitig die Geistlichen, die auch für zahlreiche und genaue Abschriften sorgten und zugleich immer am besten im Stande waren, durch Wort und Schrift die geistige Bildung zu fördern. Auch wurde jetzt das byzantinische Unterrichtswesen fast durchaus unter den Einfluß der Geistlichen gestellt, und damit stand im Zusammenhange die Aufnahme der Bibel und der Kirchenväter in den Unterricht, welche besonders auch auf die Gestaltung der Sprache in sehr bedeutsamer Weise gewirkt hat. In Constantinopel bestand noch im 8. Jahrhundert eine Akademie von zwölf Geistlichen als Lehrern der Wissenschaften, denen ein stattliches, mit einer Bibliothek versehenes Gebäude (das Oktagon?) eingeräumt war, an ihrer Spitze der *Οἰκουμενικός*; Gegenstände des Unterrichts waren Grammatik (fast nur Formenlehre nach dürftigen Compendien), Rhetorik nach Hermogenes und Aphthonius, mit beschränkten Uebungen, die keinen warnehmbaren Einfluß auf die sprachliche Darstellung geübt haben, und Philosophie in Abhängigkeit von der Dogmatik und an Paraphrasen oder Erläuterungen des Aristoteles angelehnt. Gelesen wurden von den Dichtern Homer, Hesiod, Pindar, einige Stücke der Tragiker und des Aristophanes, auch wohl noch Menander und andere Komiker, von den spätern Theokrit, selbst der dunkle Lykophron und Dionysius der Perieget; von den Prosaikern Thukydides (mehr als Herodot), Demosthenes (die Staatsreden) und „als anderer Demosthenes“ Libanius, auch Plutarch und Dio Cassius, dann der durch Eleganz der Sprache empfohlene Philostratus, Themistius, Himerius, Achilles Tatius, Heliodor. Freilich brachte man es zu wahrer Einsicht in Geist und Leben der alten Welt nicht, vielmehr verengte sich der Kreis wissenschaftlicher Kenntnisse fortwäh-

rend; die römische Geschichte schrumpfte zu einer Reihe von Märchen zusammen, und was man von Mythologie mitzutheilen wußte, zeigte mehr als alles, wie völlig die Welt sich verwandelt hatte. Mathematische, juristische, medicinische Kenntnisse hatten Geltung; doch sind wir für jene Zeit über die Weise der Mittheilung wenig unterrichtet.*) Große Zerrüttung führte der Bildersturm herbei. Je mehr in die Hände der Geistlichkeit die Pflege der Wissenschaft und die Besorgung des Unterrichtswesens gekommen war, desto verderblicher mußten die Verfolgungen werden, welche Leo der Isaurier und seine Nachfolger über jene verhängten. Leo, ein rauher Soldat, ließ die höheren Schulen schließen, als deren Vorsteher seine Decrete gegen die Bilderverehrung nicht vertreten mochten, und nach einer freilich nicht ganz sicheren Erzählung hat er selbst die oben erwähnte Akademie mit ihrem Bücherschatze verbrennen lassen. Sein energischer Sohn Constantinus Copronymus dehnte die Verfolgung über alle Landschaften und besonders auch über die Mönche aus, deren Wohnungen geschlossen, deren Bibliotheken verschleudert oder verbrannt wurden. Die von der Kaiserin Irene herbeigeführte Restauration des Bilderdienstes wurde nicht auch Wiederherstellung des Studienwesens. (Heeren I, 86 ff.)

II. Die Araber. Die Länder, welche die Araber zunächst sich unterwarfen, waren seit langen Jahrhunderten Sitze der Cultur, und wie vieles auch in den spätern Zeiten verfallen und verkommen sein mochte, so war doch immer genug übrig geblieben, um die reich begabten Eroberer anzuziehen und zu fesseln. Nirgends aber geschah dies rascher als in Syrien, wo ja auch die Ommajaden ihren Thron aufgerichtet hatten, und in den Landschaften zwischen Euphrat und Tigris, wohin die Abassiden den Schwerpunct des Reichs verlegten. In Syrien hatte ja eine christlich-nationale Literatur zu schöner Blüte sich erhoben; neben den älteren Lehranstalten in Antiochia und Berytus hatten die Nestorianer erst in Edessa, dann in Nisibis und vielen anderen Städten Schulen errichtet, in denen außer der Theologie auch profane Literatur mit Grammatik, Rhetorik und Philosophie, sowie Medicin gelehrt wurde. In vielen Klöstern hatte die Wissenschaft eifrige Pfleger. S. über Jakob von Edessa A. H. Hoffmann bei Ersch und Gruber, 2. Sect. XIII. 165 f. Zahlreiche griechische Werke waren in das Syrische übersetzt, schon im 5. Jahrhundert hatten die Syrer fast alle Schriften des Aristoteles in ihrer Sprache lesen können. Die Araber nun übten bald eine größere Duldsamkeit, als der Ungestüm ihres ersten Auftretens hatte erwarten lassen; auch die Klöster wurden geschont, und was in diesen an Denkmälern alter Bildung oder an Anstalten für Unterricht erhalten war, gieng wenigstens nicht durch Gewaltthaten der Sieger zu Grunde. Als dann Bagdad, die Stadt des Friedens, Sitz der Herrscher geworden war, sammelten sich dort rasch die Elemente zu einer neuen Culturentwicklung, und die Literatur der Syrer, den Arabern auch durch Verwandtschaft der Sprachen leicht zugänglich, gewann selbst am Hofe der Chalifen schnelle Anerkennung; bekannt ist, daß schon Al Mansur glänzende Belohnungen denen in Aussicht stellte, welche medicinische, philosophische, astronomische (astrologische) Werke der Griechen in das Arabische übersetzen würden. (Buhle, De studii litterarum graecarum inter Arabes initiis et rationibus, in den Commentt. Soc. Gotting. XI. 216 ff.).

III. Das christliche Abendland. Die germanischen Völker, welche in die Westhälfte des römischen Reiches sich getheilt hatten, sahen die romanische Bevölkerung zwar überall vor ihnen sich beugen und auch rohe Gewalt scheinbar geduldig tragen; aber die Ausgleichung und Versöhnung zwischen so verschiedenen Elementen gieng doch sehr langsam vorwärts, und wo den orthodoxen Romanen arianische Eroberer gegen-

*) Bernhardy, Grundriß der griech. Lit. I., §. 88. Daß aus dem fränkischen Gallien junge Männer zu medicinischen Studien nach Constantinopel giengen, sieht man aus Gregor. Tur. X, 15.

über standen, mislang jeder Versuch, die tiefe Kluft zu schließen. Die orthodoxe Kirche des Abendlandes machte jede Versöhnung unmöglich und half die arianischen Germanenvölker ruiniren. Ebenso energisch aber suchte sie die Völker, welche den nicänischen Glauben angenommen hatten, den alten Einwohnern zu befreunden und aus beiderlei Elementen endlich sich neue Nationalitäten bilden zu lassen. Wir wissen, wie die Vandalen und die Ostgothen zu Grunde gegangen sind, wie sicher dagegen die Franken, weil von Anfang rechtgläubig, trotz aller Conflicte zwischen den Gliedern des regierenden Geschlechts in die sie umgebende romanische Welt sich eingelebt haben, wie ferner die Westgothen und die Longobarden nur durch den Uebergang zum nicänischen Bekenntnis aus gefährlicher Lage sich herausgewunden, wie endlich die Angelsachsen geradezu von Rom aus für das Christenthum gewonnen worden sind und eben dadurch für Jahrhunderte eine sehr gedeihliche Entwicklung ihnen sich eingeleitet hat. Die Verschiedenheit dieser Verhältnisse bestimmte natürlich auch einen sehr verschiedenen Bildungsgang der einzelnen Völker. Die Iren, auf besondern Wegen zum Christenthum gelangt, behaupten in ihrer Abgeschiedenheit lange die ihrem Bedürfnis entsprechenden Lebens- und Bildungsformen, bis auch sie in den großen Zusammenhang der römisch-katholischen Welt sich hineinziehen lassen.

Der Einfluß, den Rom schon in dieser Periode nach allen Seiten ausübt, ist außerordentlich. Als die altrömische Welt aus den Fugen gieng, stand die Kirche in unerschütterlicher Festigkeit, und unter den Wirren und Wehen einer Uebergangszeit, in welcher Altes und Neues in wüster Gährung durch einander wogte, verkündigte die Kirche den Völkern ein über alle menschlichen Dinge hinausragendes und doch zu wahrer Gestaltung derselben bestimmtes Gesetz. Diese Kirche aber hatte ihren Mittelpunct in Rom, wo der Thron der Imperatoren gestanden hatte und nun der Stuhl des h. Petrus stand. Von diesem Stuhle sprach apostolische Auctorität und machte sich unter dem Geräusch der schrecklichsten Katastrophen weithin vernehmbar. Der Zauber des römischen Namens kam hinzu, die Ueberlieferungen der zerfallenen Reichsverwaltung wirkten lebendig fort, und unmerklich, aber sicher, traten die Inhaber des heiligen Stuhls in das Erbe der Imperatoren ein, damit noch einmal für Jahrhunderte römische Kraft und Disciplin ordnend und gestaltend einen weiten Völkerkreis umspanne. Kein Wunder, daß in diesem Kreise aller Augen auf Rom sich lenkten, die Stadt der Apostelfürsten, der Märtyrer und Bekenner, von welcher Wahrheit, Bildung und Gesetz, alle Gnaden- und Heilsgüter fort und fort auszugehen schienen, wie seit Jahrhunderten schon Bischöfe und Glaubensboten, Lehrmeister und Zuchtmeister von dort gekommen waren. Die Sprache Roms blieb das Bindemittel für die Nationen des Abendlandes, als Sprache der Kirche für Gesetzgebung, Gottesdienst und Schule, und was einst in dieser Sprache große und freie Geister geschrieben hatten, das wirkte jetzt als Muster unter empfänglichen Barbaren, das wirkte auf sie, auch wenn es kaum verstanden wurde, wie ein Zauber mit unwiderstehlicher Gewalt.

Damit stehen wir wieder bei unserer eigentlichen Aufgabe. Es ist aber ein sehr anziehendes Geschäft, genauer zu betrachten, wie antike Bildung und Wissenschaft neben dem, was die Kirche aus eigenen Mitteln darzubieten hatte, in diesen Zeiten fortgewirkt haben. Wir gehen bei dieser Betrachtung von Rom und Italien aus und wandern dann in weitem Bogen durch die jungen germanischen Reiche bis zu den schottischen Gebirgen und in die germanischen Wälder.

In Italien erhielt sich unter der Herrschaft der Ostgothen die antike Bildung in fast unverkümmerter Sicherheit. Theodorich der Gr., einst in Constantinopel dem Glanze dieser Bildung so nahe getreten, hatte sie zwar auch nicht völliger in sich aufgenommen, aber doch schätzen gelernt, und wie er nun auch sonst das Ueberlieferte schonte, um so die Unterworfenen leichter mit sich und seinem Volke zu versöhnen, so hielt er auch die Träger und Förderer der alten Bildung in Ehren. S. Du Roure, Hist. de Théodoric-le-Grand, roi d'Italie. 2. Vols. Par. 1846. Die Glieder seiner

Familie hatten derselben mit frischer Empfänglichkeit sich zugewandt: an Amalasuntha, seiner Tochter, konnte von Cassiodor (Var. XI, 1) impretiabilis notitia litterarum gerühmt werden; eine Nichte des Königs empfahl derselbe (Var. IV, 1) dem Thüringer Hermanfried, ihrem Bräutigam, als litteris doctam, moribus eruditam; Theodorichs Neffe Theodat war mit Plato vertraut. Sonst freilich drang die Bildung der Besiegten wenig in die Kreise der Sieger, und Theodorich selbst suchte solches Eindringen zu verhindern, um die kriegerische Tüchtigkeit seiner Gothen nicht zu gefährden. Als gothische Männer der Königin Amalasuntha ihren Sohn Athalarich, den sie in römischer Weise wollte bilden lassen, entrissen, um ihn der Freiheit zurückzugeben, beriefen sie sich auf des großen Königs Grundsatz. (*Ἔλεγον δὲ, ὡς οὐδὲ Θεοδόριχός ποτε Γότθων τινὰς τοὺς παῖδας ἐς γραμματιστοῦ πέμπειν ἐῴη. λέγειν γὰρ ἅπασιν, ὡς, ἤνπερ αὐτοῖς τὸ ἀπὸ τοῦ σκύτους ἐπιγένηται δέος, οὐ μήποτε ξίφους ἢ δορατίου ὑπερφρονεῖν ἀξιώσουσιν.* Procop. b. Goth. p. 14 ed. Bonn.) Aber der römischen Bevölkerung blieb, woran ihr Stolz und ihre Liebe sich heftete, unverkümmert. Wie der römische Senat seine durch Jahrhunderte geheiligte Würde behielt und die alte Rechtsverfassung in voller Geltung fortbestand (vgl. von Glöden, D. röm. Recht im ostgothischen Reiche. Jena 1843), so wurde auch für die Erhaltung der alten Bauwerke gesorgt und dem Volke die Freude an den dramatischen, circensischen, amphitheatralischen Spielen fort und fort möglich gemacht (Gregorovius, Gesch. der Stadt Rom im Mittelalter I, 275 ff.). Und so ließ die Regierung auch die Fortführung der Studien sich angelegen sein, wie sie die Kaiser eingerichtet hatten. Derselbe Athalarich, dem seine Gothen den Eintritt in antike Bildung unmöglich machten, sicherte durch ein Edict (Cassiodor Var. IX, 21) den Lehrern der Grammatik, Rhetorik und Jurisprudenz die in halbjährlichen Terminen auszuzahlenden Honorare, und daß noch immer, auch aus weiterer Ferne, Studirende in großer Zahl nach Rom kamen, zeigen zwei Edicte Theodorichs (a. a. O. IV, 6, 8), in denen jungen Syrakusanern ein längerer Aufenthalt ausdrücklich gestattet wird, mit Rücksicht auf frühere Anordnungen, welche, um die Anhäufung von Studirenden in Rom zu mindern, den jungen Leuten, sobald sie das zwanzigste Jahr erreicht hatten, Rom zu verlassen geboten. Und wie in Rom, so erhielten sich die Studien wohl auch in Ravenna, Mediolanum, Ticinum. Dürfen wir aus den Schriften des Ennodius auf die Beschaffenheit des damaligen Unterrichts schließen, so werden wir anzunehmen haben, daß die auf alte Sagen und seltsame Möglichkeiten gerichteten Declamationen ganz in hergebrachter Weise fortbestanden, daß feierliche Schulreden bei Einweihung von Auditorien und Einführung von Lehrern noch immer beliebt waren, daß alle sprachliche Darstellung, wenn sie gefallen wollte, durch künstliche Wendungen und gesuchte Gedankenspiele sich auszeichnen mußte. Vgl. Fertig, Magnus Felix Ennodius u. s. Zeit 1. Abth. Passau 1855 und Daniel, Classische Studien in der christlichen Gesellschaft (deutsch von Gaißer) 46 ff. Noch unter den letzten Schrecken des Gothenkriegs fand Arator bei der öffentlichen Vorlesung seiner in Verse gebrachten Apostelgeschichte unendlichen Beifall.

Die ehrwürdigsten Zeugen freilich für das wissenschaftliche Leben jener Zeit sind Boethius und Cassiodorus. Jener, wenn auch nicht in Athen selbst für die griechische Literatur gewonnen, muß doch als ein ausgezeichneter Kenner derselben gelten, und hat theils durch seine Uebersetzungen aristotelischer Werke, theils durch seine Schriften über Arithmetik, Geometrie und Musik, theils endlich und besonders durch seine fünf Bücher de consolatione philosophiae einen außerordentlichen Einfluß auf das geistige Leben des Mittelalters ausgeübt.*) Während er aber rückwärts schaut

*) Bekannt ist, daß das zuletzt genannte Werk ein Lieblingsbuch des Mittelalters gewesen, und in das Griechische (durch Maximus Planudes), Angelsächsische (durch K. Alfons), Althochdeutsche (durch Notker), Altflämische, Altfranzösische, Englische (durch Chaucer, der sich großentheils an B. emporgebildet hatte), übersetzt worden ist. Vgl. Fiedler in Herrigs Archiv für

und wie in der Vergangenheit lebt, ist sein großer Zeitgenosse Cassiodor der Zukunft zugewandt, in die er auch dann noch mit Hoffnung blickt, als das ostgothische Reich, dem er so lange Zeit und Kraft gewidmet hat, zusammengebrochen ist. In der schönen Einsamkeit des Monasterium Vivariense schuf er den Wissenschaften ein beglückendes Asyl mit Büchersammlung und Schule. Wie er aber die Studien auffaßte, zeigen auf das deutlichste seine Institutiones ad divinas lectiones. Nachdem er hier den theologischen Lehrplan, wie er ihn in Rom nach dem Muster der Schulen von Alexandria und Nisibis hatte ausführen wollen, gezeichnet, hebt er doch auch mit Nachdruck die Nothwendigkeit der classischen Studien hervor, wie ja auch die heiligen Väter die Wissenschaften nicht verachtet und Moses, der treue Knecht Gottes, in aller Weisheit der Aegypter sich heimisch gemacht habe. Und weil in den heiligen Schriften und ihren Erklärern viele Wahrheiten figürlich ausgedrückt und nur durch Grammatik Rhetorik, Dialektik u. s. w. verständlich sind, widmet er einen zweiten Theil der Behandlung der sieben freien Künste, und diese Exposition ist ein Gesetzbuch für den ganzen Unterricht der mittelalterlichen Klosterschulen geblieben. Dabei mag noch hervorgehoben werden, daß er den Genossen seiner Einsamkeit als die vorzüglichste Handarbeit das genaue Abschreiben der Bücher, besonders der h. Schrift, dringend empfahl (Inst. div. I, 27. 28. 30). Wir wissen, wie folgenreich diese Anregungen auch für das Unterrichtswesen geworden sind.

Uebrigens hatten es Bischöfe Italiens schon vorher nicht an Veranstaltungen fehlen lassen, durch welche überall eine Ergänzung des Klerus gesichert werden konnte. Wenigstens weist das Concil von Vaison (529) auf den durch ganz Italien bestehenden Gebrauch hin, daß die Pfarrer aller Orten junge Leute, die sie in ihre Wohnungen aufgenommen, im Singen von Psalmen, im Lesen der heil. Schrift und im Gesetze des Herrn unterrichteten. Vgl. Villa, De studiis literariis Ticinensium (Tic. 1782) 46—51. Und bald begannen auch die Benedictiner (s. d. Art.) in Italien ihre segensreiche Thätigkeit, neben welcher alles andere Unterrichten in Schatten zurücktreten sollte.

Aber auch nach dem Sturze des ostgothischen Reichs erhielten sich noch die alten Schulen der Grammatiker und Rhetoren. In der pragmatischen Sanction vom 13. Aug. 554, durch welche die Verhältnisse der wieder gewonnenen Halbinsel geordnet wurden, stand auch die Anordnung, daß die bisher üblichen Gehalte der Grammatiker und Rhetoren, der Aerzte und Rechtsgelehrten Roms wie bisher ausgezahlt werden sollten, damit die in den liberalen Künsten unterrichtete Jugend in Blüte käme, — was man freilich nach dem oben von Justinian Erzählten (mit Gregorovius I, 446) für eine wohlwollende Phrase erklären darf. Daß es aber in Rom auch in den ersten Zeiten der longobardischen Herrschaft noch leidlich gute Schulen gab, ergiebt sich doch wohl aus dem Beispiele des jungen Römers Betharius, der um 590 nach Chartres kam und durch seine wissenschaftliche Bildung bald allgemeine Anerkennung gewann, später sogar Bischof wurde; ebenso wissen wir aus den Gedichten des Venantius Fortunatus, daß zu jener Zeit noch in den Sälen der Trajanischen Bibliothek die Gedichte Virgils und die Verse noch lebender Poeten unter großer Theilnahme vorgelesen wurden (Ozanam La civilisation chrétienne chez les Francs (Par. 1849) 398 f.). Gregor der Gr. war in den römischen Schulen gründlich unterrichtet worden. Allerdings hat er später bekannt, daß er vor grammatischen Schnitzern keine Scheu habe und es für unwürdig halte, die göttlichen Wahrheiten an die Regeln des Donat zu binden, und sein Tadel hat diejenigen Kleriker getroffen, welche an heidnischen Dichtern Wohlgefallen hatten, weil es unschicklich sei, daß in demselben Munde mit dem Lobe Jupiters der Preis Christi sich begegne; aber die zuerst bei Johannes von Salisbury (12. Jahrh.) auftretende Erzählung, daß er die Palatinische Bibliothek den Flammen überliefert und

das Studium der neueren Sprachen und Lit. II, 393 f. Im allgemeinen Fr. Nitzsch, Das System des Boethius und die ihm zugeschriebenen theol. Schriften. Berlin 1860.

dabei auch die Werke des Livius vernichtet habe, darf man als eine Fabel ansehen (Heeren I, 66 f., Gregorovius II, 90 ff.). Immer jedoch muß anerkannt werden, daß gerade Rom nach Gregor sehr arm an wissenschaftlichen Bestrebungen gewesen ist, wenn auch vielleicht die von ihm begründeten Sängerschulen nicht ohne Unterstützung anderer Schulkenntnisse bestehen konnten (S. d. Art. und Ozanam 450 f.). Die Kenntnis des Griechischen war, obwohl Italien mit Byzanz zunächst noch in so enger Verbindung stand, in jenen Zeiten sehr selten, und selbst Gregor, der doch viele Jahre als päpstlicher Apokrisiarius in Constantinopel gelebt hatte, verstand das Griechische nicht (vgl. Cramer, De graecis medii aevi studiis I, 24. f.). Später begegnen wir zwar einzelnen Spuren griechischer Sprachkenntnis (Gregorovius II, 194 f. 228. 259. 269. 286), wie auch zuweilen ein Streiflicht auf römische Schulen fällt (ebd. 392. 452. 454 f.); aber über dürftige Andeutungen kommen wir nicht hinaus.

Während nun in Rom selbst und in den vorzugsweise romanischen Landschaften Italiens das wissenschaftliche Leben Italiens fast zu erlöschen scheint, setzt es sich energischer bei den Longobarden fort, die ja überhaupt nach mehr als einer Seite in einem tüchtigen Aufstreben erscheinen. Es ergiebt sich aus Muratori (Antiquitt. III, 811 f.), daß im obern Italien seit dem 8. Jahrhundert Parochialschulen vorhanden waren und neben den kirchlichen Lehranstalten fort und fort auch weltliche Grammatikerschulen bestanden, in denen die Lehrtradition der alten Welt sich erhielt und später eine Opposition gegen das Kirchliche rege ward (Giesebrecht, De litterarum studiis apud Italos primis medii aevi saeculis 7 und Gregorovius II, 452 f.). In Pavia, der Hauptstadt des Reichs, scheint auch unter den letzten Königen die Wissenschaft treue Pflege gefunden zu haben. Beweis dafür ist Paulus Diaconus, der, am Hofe des Königs Ratchis († 749) erzogen, an Flavianus einen vorzüglichen Lehrer (auch im Griechischen) gehabt haben muß. Daß in dieser späteren Zeit der Longobarden auch die Benedictiner für den Unterricht höhere Thätigkeit entwickelten, geht aus mancherlei Thatsachen hervor (Vgl. Villa 54 f.).

In Nordafrika erhielt sich die alte Bildung auch unter den Vandalen in kräftigem Gedeihen und gewann selbst die rauhen Eindringlinge, deren Name doch in späteren Zeiten für bildungsfeindliches Treiben sprüchwörtlich geworden ist. In Carthago fehlte es auch jetzt an Schulen nicht, in denen selbst das Griechische ausgedehntere Pflege fand. So hatte den Diacon Fulgentius seine Mutter im Griechischen mit solchem Eifer unterrichten lassen, daß er endlich den ganzen Homer auswendig wußte und vieles auch von den Komödien Menanders gelesen hatte; erst dann führte sie ihn einem lateinischen Lehrer zu. Daß Vandalen an dieser Bildung der Unterworfenen theil nahmen, dafür fehlt es an Zeugnissen nicht (Cramer, Gesch. der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden 12 f.). Und in diesem vandalischen Nordafrika ist Marcianus Capella gebildet worden, auch zum Theil als Lehrer thätig gewesen, dessen Satira in neun Büchern, eine auf den vielwissenden Varro, ja auf die Alexandriner zurückweisende Encyklopädie der sieben freien Künste in Versen und Prosa, wunderbaren Erfolg gehabt hat. Man hat diese lang ausgedehnte Allegorie de nuptiis Philologiae et Mercurii im ganzen Mittelalter sehr ergötzlich gefunden, und die Bücher 3—9, welche Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik als Dienerinnen der in den Olymp eingeführten Philologie auftreten und ihre Schätze ausbreiten lassen, haben mehrere Jahrhunderte als Fundgruben der Gelehrsamkeit gegolten. Wir begegnen dem merkwürdigen Schulbuche an sehr verschiedenen Stellen wieder. (Ausg. von Kopp. Frkft. 1836.)

In Spanien, wo die Westgothen Herren geworden waren, scheint der Arianismus sehr lähmend gewirkt zu haben. Eine regere Thätigkeit beginnt erst mit dem Siege der Orthodoxie unter Reccared (585), womit ja auch die Verschmelzung der romanischen und der germanischen Bevölkerung zu einer Nation eingeleitet wurde. Der jetzt zu höchstem Einfluß sich erhebende Klerus hatte manche auch durch wissenschaftliche Kennt-

nisse ausgezeichnete Vertreter. Der bedeutendste Isidorus von Sevilla aus einem alten Geschlechte. Unter den Augen seines Bruders Leander sorgfältig erzogen, sammelte er rastlos alles Wissen der Zeit, und noch als Nachfolger seines Bruders auf dem Stuhle von Sevilla (601—636) arbeitete er unermüdlich an Erweiterung seiner Kenntnisse, die er in zahlreichen Werken niedergelegt hat (Ed. Arevali. Rom. 1797—1803. 7 Bde. 4). Er ist minder gründlich als belesen, minder geschmackvoll als belehrend; aber er ist neben Boethius, Cassiodorus und Marcianus Capella für das ganze Mittelalter ein überaus nützlicher Bildner geworden. Für uns hat unter seinen Werken die größte Bedeutung das unter dem Titel Originum s. etymologiarum libri XX bekannte — eine Encyklopädie, welche den ganzen Inhalt der sieben freien Künste nebst der Theologie, der Jurisprudenz, der Medicin, der Naturgeschichte &c. umfaßt und für die folgenden Geschlechter aus der gesammten alten Literatur eine Fülle anziehender und nützlicher Mittheilungen gerettet hat. Für den Unterricht des Mittelalters waren natürlich von besonderer Wichtigkeit die drei ersten Bücher, in denen die sieben freien Künste behandelt werden. (Ueber Isidors Verhältnis zu Boethius, Cassiodor und Victorinus s. Eckstein, Analekten zur Gesch. der Pädagogik [Progr. der lat. Hauptschule in Halle 1861] 12 ff.) Die Belesenheit übrigens, welche in diesem Werke zu Tage tritt, läßt mit Sicherheit vermuthen, daß zu Isidors Zeit noch zahlreiche Handschriften der Alten in Spanien vorhanden waren, und so dürften sich also auch die classischen Studien, obschon vielleicht durch die strenge Kirchlichkeit mehr und mehr beschränkt, bis zum Untergange des Reichs durch die Araber erhalten haben. Freilich hat Isidorus selbst den Mönchen in der Lebensregel, die er für sie schrieb, das Lesen heidnischer Bücher untersagen zu müßen geglaubt.

Im Frankenreiche leitete sich die Verschmelzung der romanischen und der germanischen Bevölkerung durch die Bekehrung Chlodwigs ein. Der Einfluß der Bischöfe, schon in den Zeiten der Invasion sehr groß, steigerte sich noch unter den Merowingern und bewirkte mit Sicherheit die Entwickelung eines einigen Volkslebens. Als Sprößlinge reicher patricischer Geschlechter, als Verwalter eines öfter vermehrten als bedrohten Kirchenguts, als Inhaber der ganzen Wissenschaft und Bildung jener Zeit, als Männer des Vertrauens für die ganze romanische Bevölkerung gewannen sie, obschon die Willkür der Machthaber zuweilen sie bedrängte, noch höhere Wichtigkeit dadurch, daß sie auch Rathgeber und Hofbeamte der Könige, Erzieher der königlichen Kinder, Intercessoren und Sittenrichter, Theilnehmer an den Placitis und den Regentschaften, Gesandte an andere Fürsten waren. Durch sie behauptete nun aber auch die römische Cultur im fränkischen Gallien noch lange ihren Einfluß. Im römischen Gallien hatte ja fortwährend eine höhere geistige Regsamkeit auch durch die selbst von den Kaisern gepflegten Unterrichtsanstalten sich geltend gemacht, und bei allen Zerrüttungen der Invasion war von dem, was an Werken der Bildung sich angesammelt hatte, noch ein guter Theil übrig geblieben, woran bald auch Germanen sich erfreuten. Nun versteht sich auch für das fränkische Gallien zweierlei von selbst: die Studien hatten im ganzen doch nur wenige Verehrer und nur unter den durch äußere Verhältnisse besonders Begünstigten, und überall beschränkte man sich auf Bewunderung und Nachbildung des Aeußerlichen und mit zunehmendem Ungeschick. Zu einem freien, originalen Schaffen konnte auch eine stetigere Schulbildung nicht mehr führen. Die große Masse der romanischen Bevölkerung bewahrte freilich noch gar vieles aus alter Zeit; aber was sie am treuesten festhielt und was die Kirche nach Möglichkeit bekämpfte, das war altheidnischer Brauch und Aberglaube, Celtisches, Griechisches, Römisches in trüber Mischung. Auf die Masse der germanischen Bevölkerung fiel von der römischen Bildung selten ein Strahl, und sie hätte auf dieses Licht verzichten können, wenn ihr nur die christliche Wahrheit als ein recht heller Schein geleuchtet hätte. Dennoch hat die damalige Schulbildung den einen in schlimmer Zeit mancherlei Erquickung dargeboten, die andern in eine heilsame geistige Zucht genommen und, wenn auch scheinbar mit dem ganzen Leben

der Zeit in hartem Widerspruch stehend, doch in dieses Leben ausgleichende und befruchtende Elemente übergeleitet.

Die Romanen im fränkischen Gallien erkannten zum Theil recht gut, daß ihnen bei treuer Bewahrung der überlieferten Bildung fort und fort eine geistige Ueberlegenheit über ihre germanischen Gebieter gesichert sei, und sie fanden in einer Anzahl von Schulen noch immer alles, was sie in höherem Sinne gewandt, zu Geschäften tüchtig, den Fürsten unentbehrlich machen konnte. Die senatorischen Geschlechter standen während des 6. Jahrhunderts ziemlich auf derselben Stufe, auf welcher wir die Zeitgenossen des Ausonius und Sidonius Apollinaris sehen. Als sie später ihre Wohnsitze aus den Städten auf das Land, mitten unter die Höfe der fränkischen Großen verlegten, nahmen sie zwar immer rascher fränkische Sitte und Unsitte an; aber im Besitze städtischer Aemter, als Räthe der Könige, als Grafen und Herzoge, als Patricier und Heerführer fühlten diese Romanen fortwährend das Bedürfnis, durch höhere Bildung sich hervorzuthun. Noch immer indes waren am meisten die Bischöfe im Besitz literarischer Bildung und rhetorischer Kunst; einzelne versuchten sich wohl auch als Poeten. Was sie leisteten, war freilich wunderlich, verkünstelt, schwülstig, mühevolle Nachahmung; aber es gefiel ihrer Umgebung und wirkte.

Wie während des 6. Jahrhunderts die literarische Bildung des fränkischen Galliens noch beschaffen war, das läßt sich am besten aus den Gedichten des aus Italien gekommenen Venantius Fortunatus erkennen. Welche Fülle individueller Züge, welche anmuthige und belebte Bilder sie darbieten, das haben in unserer Zeit zwei Meister historischer Charakteristik auf sehr erfreuliche Weise gezeigt. (Aug. Thierry, Récits des temps Mérovingiens [Oeuvres complètes. Par. 1846. T. VIII,] II, 139 ff. und Ampère, Hist. litt. de France avant le XIIe siècle II, 312 ff. Vgl. Bormann, Ueber das Leben des lat. Dichters V. F. Fulda 1848. 4). Noch wichtiger aber ist in anderer Beziehung Gregorius von Tours. Freilich klagt er gleich in der Vorrede seiner Hist. eccl. über den Untergang der wissenschaftlichen Studien; aber ihm selbst fehlte es weder an Kenntnis der theologischen Literatur noch an Belesenheit in den classischen Autoren (er kannte Virgil, Sallust, Plinius, Gellius), und wenn auch keine Spur von altrömischem Sinne, von Trauer über den Untergang altrömischer Herrlichkeit bei ihm sich findet, so berichtet er doch selbst über die Anfänge der fränkischen Geschichte, mit fast gänzlicher Ausschließung alter Volkssagen, nach lateinischen Gewährsmännern (Fauriel, Hist. de la poésie provençale I, 193 f.). Aber je weniger er der philologisch-rhetorischen Schulbildung seiner Zeit fremd geblieben ist, desto lebhafter fühlt er seine Schwächen, und gar nicht unrecht hat er, wenn er selbst sich anklagt, daß er falsche Casus setze, die Genera verwechsle, mit den Präpositionen nicht umzugehen wisse, überhaupt in keiner Weise rechte grammatische Bildung habe. Es mag nun wohl zugegeben werden, daß er gerade deshalb, weil er von der dünkelhaften Schulweisheit, die um ihn her galt, minder beherrscht war, ein um so trefflicherer Geschichtsschreiber — der Herodot des Mittelalters — geworden ist (Giesebrecht in der Einleitung zur Uebersetzung von Gregors fränk. Geschichte XLIII); aber er blickte stets mit wehmüthiger Theilnahme auf diejenigen, welche als Redner oder Dichter höher standen, er war voll Bewunderung für Venantius Fortunatus, dem er auch den Wunsch nahe legte, daß er sein Werk über die Wunder des heil. Martin poetisch bearbeiten möge, und nach dem Schlusse der Hist. eccl. hätte er nichts dagegen gehabt, wenn ein fähiger Mann auch diese in Reime gebracht hätte. Vgl. im allgem. Löbell, Gregor von Tours und seine Zeit. Leipzig 1839. 8.

Was nun den Unterricht selbst anlangt, so sehen wir aus einer bemerkenswerthen Stelle bei Gregor (X, 31), welche Geltung bereits Marcianus Capella gewonnen hatte. Wir erkennen dabei sogleich auch, worauf man das Hauptgewicht legte und welchen Studiengang man nehmen ließ. Vgl. Ozanam 406 f. Auch Virgils Ansehen ist fast schon wie geheiligt, und bekannt ist, daß man in seinen Gedichten bald die voll-

kommenste Kunst und die tiefste Weisheit fand (Gregor. IV, 47). Die Pracht der Eloquentia Gallicana war diesen römischen Spätlingen noch immer Gegenstand freudigen Selbstgefühls, und man brachte fort und fort auch das Studium der Redekunst in enge Verbindung mit dem des römischen Rechts, das ja unter der romanischen Bevölkerung noch volle Geltung hatte. Die größeren Städte des Südens suchten sich jedenfalls Schulen für vollständigen Unterricht in diesen Disciplinen so lange als möglich zu erhalten. Daß auch der Unterbau eines Elementarschulwesens vorhanden war, sieht man aus der Erzählung bei Gregor (V, 45) von dem Versuche des Königs Chilperich, das Alphabet um einen Buchstaben zu bereichern und dieses neue Alphabet sofort durch den Leseunterricht einzuführen. Und da zugleich verordnet wurde, daß alle Handschriften mit Bimsstein radirt und dann umgeschrieben werden sollten, so kann auch an Bücherabschreibern damals kein Mangel gewesen sein. In reichen Familien hatte man Privatlehrer (Ampère II, 280 f.).

Ein merkwürdiges Treiben muß in Toulouse geherrscht haben. Wir sehen aus den acht Briefen eines Grammatikers Virgilius Maro, welche (nebst einer andern Schrift desselben Verfassers, Epitomae) Angelo Mai im fünften Bande seiner Auctores classici herausgegeben hat, daß damals in der genannten Stadt die grammatischen Studien auf ganz besondere Weise getrieben wurden.*) Der Grammatiker erzählt von einer Disputation, welche 14 Tage und Nächte um die Frage sich drehte, ob das Pronomen ego einen Vocativ habe; dann auch von einer zweiten, wo eben so lange erörtert wurde, ob alle Zeitwörter ein Frequentativum haben können. Obwohl aber selbst Frauen an diesen Studien den lebhaftesten Antheil nahmen, so theilten doch nicht alle den Enthusiasmus für solche Untersuchungen, und der Grammatiker beklagt sich über Tadler, welche etwas scharf über die zwischen den gelehrten Herren verhandelten Dinge sich geäußert hatten. Er fügt zur Vertheidigung hinzu, es sei diesen Tadlern offenbar unbekannt, quod latinitas tanta sit et tam profunda, ut multis modis et fanisfaris (?) sensibus explicare necesse sit, praesertim quum latinitatis ipsius genera duodecim numero habeantur et unumquodque genus multas in se complectatur artes. Da war aber freilich nur den Eingeweihten ein Verständnis möglich und nur die wenigsten konnten in die geheimnisvollen Tiefen dieser Schulweisheit dringen. Dennoch hat sie einen weitgehenden Einfluß auf das Bildungswesen der abendländischen Völker gehabt und unter denselben durch Jahrhunderte den Scharfsinn der kräftigsten Geister beschäftigt. Mit den zwölf Latinitäten war es aber so gemeint. Man hatte so lange mit den Gesetzen der Grammatik sich beschäftigt, so vielfach die Classiker gelesen, erklärt und nachgeahmt, daß endlich, unbefriedigt durch das Gewöhnliche, der asiatische Virgilius (wohl ein früherer Grammatiker von Toulouse) zur Beschäftigung für die Spitzfindigen eine kühne Neuerung unternommen hatte: er hatte es eingeführt, daß für die einzelnen Begriffe außer der herkömmlichen Bezeichnung noch elf andre rein willkürliche angenommen und so je nach Bedürfnis in der einen oder andern Reihe gesprochen und bald in dieser bald in jener Weise ein capriciöses Spiel getrieben werden konnte.**) Unstreitig beschränkte sich der Gebrauch dieser zwölf Latinitäten auf gewiße Schulübungen, und so weit reichte die Geduld dieser pedantischen Grammatiker gewiß nicht, daß sie ihre Vervielfältigung

*) Daß ein Grammatiker Virgilius in so später Zeit auftaucht, kann bei der Verehrung, welche den Dichter Virgilius seit Jahrhunderten umgab, nicht auffallen; der Name kommt überdies in den früheren Jahrhunderten des Mittelalters auch sonst vor. Unsern Grammatiker versetzen mit Angelo Mai Orelli (Lectiones Petronianae 3) und Ozanam (a. a. O. 434 ff.) an das Ende des 6. Jahrhunderts, Osann (Beiträge zur griech. und röm. Lit. Gesch. II. 125 ff.), dem andere gefolgt sind, rückt ihn bis in die Zeit Karls d. Gr. herab.

**) Man sagte z. B. statt ignis auch quoquevihabis, ardon, colax, spiridon, rusin, fragon, fumaton, ustrax, seluseus, aeneon etc. Für die zwölf Latinitäten hatte man die Bezeichnungen: vulgaris, assena, semedia, numeria, lumbrosa, syncolla, metrofia, belsabia, bresina, militana, spela, polema. Ozanam 426 f.

der lateinischen Sprache durch das ganze Wörterbuch ausgeführt hätten. Dafür erfanden sie noch anderes: andere Declinationen und Conjugationen, neue Präpositionen, eine neue Metrik; das Hauptstück ihrer Leistungen aber war die sogenannte Scinderatio phonorum, ein durchaus willkürliches Zerreißen der Sätze, Wörter und Sylben. — Uebrigens ist unser Gewährsmann ein rechtschaffener Christ. Er will, daß alles Wissen und alle Beredsamkeit dem Dienste des göttlichen Wortes sich widme; menschliche Philosophie soll in Sachen des Glaubens als Richterin nicht zugelassen werden, vielmehr sollen die Orakel der Erde schweigen vor denen des Himmels. Und doch zeigt er sich auch wieder duldsam. Er hat nichts dagegen, daß die vom Heidenthum zum Christenthum Uebergetretenen fort und fort der alten Schriften sich bedienen; nur sollen die Schriften der Heiden und der Christen nicht zusammengeworfen, beide vielmehr in besonderen Sammlungen aufgestellt werden. Die erste Beschäftigung des Weisen und die Grundlage aller Philosophie ist ihm die Erkenntnis des Menschen, in welchem ein Dreifaches unterschieden werden soll: anima, mens, ratio: der Mensch eine kleine Welt, irdisch sein Leib, Feuer seine Seele, seine Gedanken wie Blitze, sein Wissen wie Sonnenglanz, sein Schicksal wechselvoll wie der Mond, seine Jugend ein blühender Frühling, aber auch mare undosum et belluosum in turbinosa cordis profunditate.

Die in so eigenthümlichen Formen bei der romanischen Bevölkerung des Frankenreichs sich erhaltende Bildung gieng doch ziemlich früh auch auf die germanische Bevölkerung über. Wir sehen die Könige der Franken, die auch sonst gern mit Formen des römischen Lebens sich umgaben, eifrig bemüht, die Bildung der Unterworfenen sich anzueignen. Schon Chilperich machte lateinische Verse, die nach Gregor von Tours (VI, 46) freilich etwas lahm waren; Chlotar I. galt als litteris eruditus (vgl. Fauriel I, 150—156); in Bezug auf die Erziehung der königlichen Kinder ist anziehend, was Gregor von Tours IX, 38 mittheilt. Solchem Beispiel folgten die fränkischen Großen. Gogo, später Hausmeier in Austrasien, hatte den Unterricht des Rhetors Parthenius genossen und versuchte sich als Dichter, wie er denn auch mit Venantius Fortunatus in Verbindung stand. Ebrulf, nachher St. Evroult, hatte schon als Jüngling seine Lehrmeister überflügelt, und war dann am Hofe Childeberts hoch angesehen als orationis facundia praeditus, ad agendas causas inter aulicos doctissimus (Mabillon). Auch die Frauen traten in solche Bestrebungen ein. Von Wilithruda, der Gattin des Franken Dagulf, heißt es bei Venantius Fortunatus (Carm. IV, 17), daß sie Romana studio, barbara prole gewesen. Da darf es nicht auffallen, daß selbst ein Hirt der Auvergne, Walarich, nicht eher Ruhe findet, bis er von einem Praeceptor infantium in der Nähe lesen gelernt hat und nun im Stande ist, die Psalmen auswendig zu lernen (Mabillon). Daß übrigens sehr vielen Franken die Sprache der Unterworfenen geläufig wurde, begreift sich leicht; nur ist nicht gerade anzunehmen, daß viele sie anders als durch unmittelbaren Verkehr des Lebens kennen lernten. Die Kirche hat keinen Versuch gemacht, den Franken in ihrer Sprache die christliche Wahrheit oder die hl. Schrift selbst nahe zu bringen. Vgl. H. Rückert, Culturgeschichte des deutschen Volks II, 98 f.

Auch ein eigentliches Schulwesen hat den Franken der merowingischen Zeit nicht gefehlt. Wir haben da zuerst der Hofschule (schola palatina) zu gedenken. Wie schon die früheren Kaiser Roms ein Paedagogium ingenuorum in ihrer Nähe gehabt und dann die in Augusta Trevirorum (Trier) wohnenden Herrscher eine Hofschule (schola Gallica Palatii) unterhalten hatten, so waren auch die fränkischen Könige, die ja so gern Römisches copirten, frühzeitig darauf bedacht gewesen, an ihrem Hofe eine Schule zu errichten, in welcher die nach altgermanischem Brauche (durch die sogenannte Recommendatio) unter ihre Obhut gestellten Söhne der Vornehmen, neben der Erziehung für den Waffendienst, durch die in der königlichen „Capelle“ thätigen Geistlichen auch literarische Bildung erhalten sollten, um später die solche Bildung verlangenden Aemter und Geschäfte übernehmen zu können. Wahrscheinlich bestand diese Schule schon unter König Childebert; bestimmter tritt sie hervor unter Chlotar II. und sie läßt sich dann

bis auf Pipin den Kurzen verfolgen, dessen großer Sohn sie zu neuem Gedeihen brachte. Es scheint nun, daß in dieser Anstalt, welche die edelsten Jünglinge des Reichs, Romanen und Germanen, vereinigte, die römische Unterrichtsweise, freilich wohl vereinfacht, beibehalten war. Man trieb also Grammatik, Rhetorik, Dialektik, um dann auch zu Rechtsstudien überzugehen oder Vorbereitung für den Dienst in der Kirche zu suchen. Gewiß trug die Anstalt viel dazu bei, daß aus Gallo-Römern und Franken allmählich ein Volk erwuchs, und daß sie fort und fort ein Seminar von Staatsbeamten und Kirchenhäuptern war, ließe sich durch zahlreiche Beispiele erweisen. Erschöpfende Nachrichten über dieselbe, von der bei uns die Geschichte der Pädagogik noch wenig Notiz genommen hat, giebt Pitra, Histoire de Saint Léger et de l'eglise des Francs au septième siècle (Par. 1846) 10—43. 112—129. Vgl. Ozanam 458 ff. und Destombes, Histoire de Saint Amand et du christianisme chez les Francs du nord au septième siècle (Lyon et Paris 1851) 169 f. 177 f. Beispiele junger Romanen, die in aulam palatinam gerufen und hier jedenfalls auch erzogen wurden, bei Roth, Geschichte des Beneficialwesens 82. Ueber die Theilnahme der königlichen Prinzen am Unterrichte der Hofschule Rückert II, 490 f.

Zahlreich waren im Frankenreiche die bischöflichen Schulen. Die Histoire littéraire de France T. III weiß deren wohl 20 aufzuführen: in Neustrien zu Paris, Chartres, Troyes, le Mans, Lisieux, Beauvais, in Aquitanien zu Poitiers, Bourges und Clermont, in Burgund zu Arles, Gap, Vienne, Châlons-sur-Saône, in Austrasien zu Utrecht, Mastricht, Trier, Yvois, Cambrai, Metz und Mouson im Sprengel von Rheims. So lange nun noch Bischöfe aus alten senatorischen Geschlechtern walteten, erhielten sich auch die wissenschaftlichen Ueberlieferungen früherer Zeiten mit einer gewissen Stetigkeit, und natürlich noch mehr in den südlichen Landschaften als im Norden, wo die Franken dichter wohnten. Später, als Germanen sich zu den Stühlen der Bischöfe drängten, geriethen bald auch die von ihnen abhängigen Schulen in Verfall. Uebrigens sind die Nachrichten über diese Anstalten, welche der Fleiß der Forscher besonders aus den Actis Sanctorum zusammengestellt hat, nicht ausreichend, um ein klares Bild von den Einrichtungen derselben gewinnen zu lassen. Aber wir dürfen annehmen, daß auch in diesen Schulen die schon in der römischen Zeit üblichen Schulstudien (nach Marcianus Capella) mit mancherlei Verkürzungen getrieben wurden. Ausnahme war es, wenn man in Clermont auch den Codex Theodosianus behandelte. Vom heiligen Leodegar erzählt sein Biograph, daß derselbe zu Poitiers diversis studiis, quibus saeculi potentes studere solent, ausgebildet wurde; und auch die Kenntnis des Griechischen scheint dort und anderwärts noch in einigen Resten sich erhalten zu haben. Die Vorbereitung zum Kirchendienste war der hauptsächliche Zweck, und es ist anzunehmen, daß in dieser Beziehung eine ziemlich feste und stetige Tradition sich erhielt und der so gegebene Unterricht die Glieder des Klerus doch im allgemeinen noch lange über die Masse emporhob. Fragt man freilich nach den Resultaten, welche aus diesen Anstalten damals für die Wissenschaft gewonnen worden, so wird sich kaum eine befriedigende Antwort geben lassen. (Bossuet-Cramer V, 2, 67 ff.). Daß es unter den Lehrern der bischöflichen Schulen zuweilen recht üble Subjecte gab, kann nicht wunder nehmen. Ein Beispiel bei Gregor von Tours VI, 36. Im allgemeinen Ampère II, 3 ff., Pitra, 45 ff., 58 ff., Ozanam 454 ff., Löbell 384 ff. — Mit demjenigen, was der Bischof Chrodegang von Metz (742—766), der Begründer des kanonischen Lebens, über Erziehung und Behütung der Knaben vorgeschrieben hat (Regulae canonicorum c. 48), nähern wir uns bereits einer neuen Periode. Der Bischof verlangt, daß die der kanonischen Genossenschaft anvertraute Jugend durch die kirchlichen Zuchtmittel nachdrücklich beschränkt werde, damit nicht dieses ohnehin zum Sündigen aufgelegte Alter Anlaß zu Verirrungen erhalte; darum soll einer aus der Genossenschaft, ein Mann von bewährtem Lebenswandel, sie in besondere Zucht nehmen, damit sie, mit kirchlicher

Wissenschaft und geistlichen Waffen ausgerüstet, einst würdig zu den Ehrenstufen der Kirche emporsteigen können; Lässigkeit des Vorstehers soll streng geahndet werden.

Von der Unterweisung in den bischöflichen Schulen konnte sich die in den Klosterschulen nicht sonderlich unterscheiden. Die Frequenz aber war zuweilen so groß, daß eine wahre Ueberflutung der Klöster eintrat. Im Kloster des heiligen Medardus zu Soissons zählte man 500, in Mici einmal sogar 5000 Schüler. In solchen Klöstern mußte doch auch die Genossenschaft der Mönche in lebendigster Bewegung sein, und man gewinnt ein stattliches Bild, wenn man liest, daß Jumièges im 7. Jahrhundert 900 Mönche zählte und diese sämmtlich die Lectionen des trefflichen Aicadrus benutzten. Daß in bedeutenden Klöstern der Unterricht auch zu den höheren Aufgaben emporstieg, ist anzunehmen; doch dürfte in den meisten, wenn man über die Elemente hinaus war, viel mehr den Schriften der Väter, als denen der großen Heiden die Theilnahme sich zugewandt haben, wie denn auch die Thätigkeit des Abschreibens, die übrigens selbst in Frauenklöstern eifrig betrieben wurde, neben dem Psalter und den Evangelien besonders patristischen Werken zu gute kam. Außer den genannten Klosterschulen blühte damals besonders die im Kloster des heiligen Hilarius zu Poitiers, wo der Lehrgang sieben Jahre erforderte; Fontenelle in der Normandie gewann bereits jene Anerkennung, die es lange behauptet hat; daneben Solignac, Moutier-la-Celle im Sprengel von Troyes, St. Vincent in Laon u. a. Der Abt von Lourey Francard wird als nutritor et doctor filiarum nobilium gerühmt, und daß die Bildung des weiblichen Geschlechts damals nicht vernachläßigt wurde, ließe sich noch in mancherlei Weise belegen. Uebrigens gelangten sehr oft gerade durch die Klosterschulen auch Kinder des Volks zu höherer Bildung, und gewiß hatten in den nördlichen Gegenden des Frankenreichs vorzugsweise die Klöster den Beruf, den Samen der Cultur auszustreuen und, während sie dadurch, daß sie eine Wildnis um sich her urbar machten, das Vorbild einer verständigen praktischen Thätigkeit gaben, auch durch das in ihnen gepflegte Wissen auf das Höhere und Höchste hinzuleiten. Für die Wissenschaft selbst haben damals auch die Klöster viel mehr durch ihre erhaltende und fortpflanzende, als durch frei schaffende Thätigkeit sich nützlich gemacht. Immerhin muß unter den Mönchen eine nach den Verhältnissen jener Zeit nicht unbedeutende Gelehrsamkeit verbreitet gewesen sein; Zeugnisse dafür sind die zahlreichen Biographieen heiliger Asketen namentlich des 7. Jahrhunderts, die meistens doch von ihren Zöglingen geschrieben sind und auch im Stile zum Theil nicht eben sehr hinter dem zurückstehen, was etwa im 5. Jahrhundert geleistet worden war. Im allgemeinen vergl. Pitra 99 ff., Ozanam 456 f., Destombes 97 und 328, Rückert II. 338 f.

Und es dauerten ja selbst die alten Grammatikerschulen im fränkischen Gallien, wie in Italien, noch im 7. Jahrhundert fort. Der heil. Paul von Verdun († c. 647) stand in dem Rufe, mit allen Feinheiten, die man in jenen lernen konnte, vertraut zu sein, und in Clermont, wo einst der zierliche Sidonius Apollinaris Bischof gewesen war, erhielten sich diese Schultraditionen bis tief in das 7. Jahrhundert herab. Der unbekannte Grammatiker, dessen Büchlein de generibus nominum s. de dubio genere Professor Otto in Gießen (1850) herausgegeben hat, gehört vielleicht gar in das 8. Jahrhundert. Aber allmählich wandte man sich doch von den Subtilitäten dieser Schulen ab, und der hl. Ouen, Erzbischof von Rouen, hat im Prolog zu seiner Vita S. Eligii sehr nachdrücklich gegen die fumos grammaticorum sich ausgesprochen; doch läßt die Heftigkeit des Protestes vermuthen, daß die Grammatiker immer noch wirksam waren, und welchen offenen Sinn Einzelne für die großen Aufgaben des Denkens und Forschens hatten, zeigt der unbekannte Verfasser einer Lebensbeschreibung des Abtes Maximin von Mici (Pitra 65 f.).

Ganz vernachläßigt waren doch auch die Massen des Volks im Zeitalter der Merowinger nicht. Die oben erwähnte Anordnung des Concils von Vaison (529), daß nach dem Beispiele Italiens alle Priester auf dem Lande junge Leute in ihr Haus

nehmen und sie theils im Lesen und Schreiben unterrichten, theils mit dem Worte Gottes bekannt machen sollten, blieb gewiß nicht ohne Frucht. Freilich wird man deshalb noch nicht sagen können, daß die Ahnung von der Nothwendigkeit eines allgemeinen Volksschulunterrichts vorhanden gewesen. Wie seltsame Wirkungen damals die Bekanntschaft mit etwas höherem Schulwissen hervorbringen konnte, zeigt die Geschichte vom Sklaven Andarchius bei Gregor von Tours IV, 47. Daß zahlreiche Kinder des Volks durch den Eintritt in den Dienst der Kirche und die klösterliche Lebensordnung den Weg zu wissenschaftlicher Bildung fanden, ist schon berührt.

Ein eigenthümliches Culturleben hat sich während jener Jahrhunderte in Irland entwickelt. Schon Patricius, der Apostel der Iren (5. Jahrh.), soll neben den zahlreichen Kirchen, die er baute, auch Schulen (zu Sletty, zu Armagh) gegründet haben. Sein Geist überlebte ihn in den großen Mönchsvereinen von Clonard, Lismore und Bangor, und wunderbar ist es, zu sehen, wie bald nun das von der übrigen Welt abgeschlossene Volk der Iren von unauslöschlichem Wissensdurst erfüllt ist.*) Man suchte in den Klöstern, die in ihren Einrichtungen zum Theil an das morgenländische Mönchthum erinnern, von allen Seiten Schriften zusammen zu bringen und vervielfältigte dann durch rastloses Copiren namentlich die Werke der Kirchenväter, auch der griechischen. Dieser Thätigkeit entsprach das eifrigste Studiren. Nirgends stand Marcianus Capella in höherem Ansehen, und auf der grünen Insel gab es kaum einen Asketen, der nicht den Ruf der Gelehrsamkeit zurückgelassen hätte. St. Columban war im Studium der Grammatik, der Rhetorik und der Geometrie ergraut; St. Finlan war als Dialektiker berühmt. Mit besonderer Liebe pflegte man Musik und Astronomie, letztere vornämlich wegen des Festkalenders; bei der Theologie hatte der Scharfsinn Stoff zu den subtilsten Untersuchungen, als die Annahme eines vierfachen Schriftsinns (des buchstäblichen, allegorischen, moralischen und anagogischen) zur Geltung gelangt war. Aber auch die Profan-Literatur war in Irland wohl bekannt, und daß Sprache und Schriftwerke der Griechen die Geister beschäftigten, läßt sich aus zahlreichen Spuren erkennen,**) wobei man ganz darauf verzichten kann, den Namen der Grafschaft Ulster mit dem Namen Ulysses zusammenzustellen und die Erzählungen von St. Brandans Fahrten aus Erinnerungen an die Abenteuer des homerischen Helden abzuleiten. Finden wir doch selbst alle Künsteleien und die zwölf Latinitäten der gallischen Grammatiker in der sicher von einem Iren abgefaßten Schrift Hisperica famina, welche Angelo Mai im fünften Bande seiner Classici auctores mitgetheilt hat. Es darf nun nicht auffallen, daß namentlich aus dem fränkischen Gallien Lernbegierige öfter nach Irland giengen, um in den dortigen Klöstern Kenntnisse zu sammeln. Aber bald kamen auch Iren nach dem Festlande herüber, und in den vom hl. Columban gegründeten Klöstern Luxeuil und Bobbio, wie in der Stiftung seines Schülers St. Gallus erhielt sich lange irische Wissenschaft und Kunstübung. Luxeuil wurde eine Pflanzschule von Bischöfen, und auch St. Valery, das Columbans Jünger Walarich erbaute, war unter diesem ein vielbenutzter Studiensitz (vergl. Rückert II. 412 f). Bobbio blieb für das obere Italien durch Menschenalter eine Pflegestätte der Wissenschaft. Von St. Gallen reden wir in einem anderen Zusammenhange. Ozanam 472 ff.; vergl. 96 ff.

In Irland holten auch die zum Christenthume bekehrten Angelsachsen wissenschaftliche Bildung; nach glaubwürdigen Erzählungen schifften ganze Schaaren zur „Insel der Heiligen" hinüber, wo die Gastfreundlichkeit der Klöster ihnen leibliche und geistige Nahrung gewährte, aber nicht verhüten konnte, daß Hunderte durch Seuchen

*) Es ist in diesem Zusammenhange eine bedeutsame Sage, daß St. Patrik, der 365 Kirchen gegründet und 365 Bischöfe eingesetzt haben soll, ebenso viele ABC-Bücher copirt habe.

**) Der sehr alte Hymnus S. Comgalli beginnt:

Audite pantes ta erga
Allati ad angelica
Athletae dei abdita —.

weggerafft wurden. Aus dem Frankenreiche ließ K. Sigebert von Ostangeln (c. 636), nachdem er von dort aus den Thron wieder gewonnen hatte, Lehrer kommen, um Schulen, wie er sie bei den Franken gesehen, auch in seinem Lande anzulegen. Ein Menschenalter nachher kam aus Rom Theodor von Tarsus, den erzbischöflichen Stuhl von Canterbury einzunehmen, ein Mann von umfassender Gelehrsamkeit. Derselbe bewirkte, alle Staaten der Angelsachsen durchreisend, entschiedene Anerkennung der römischen Kirche und indem er so zugleich das ganze Kirchenwesen der Angelsachsen in festere Verbindung brachte, war er eifrig auch darauf bedacht, die Geistlichkeit des Landes durch Mittheilung der ihm selbst eigenen Bildung auf eine höhere Stufe zu erheben. Unterstützt von dem Mönche Hadrian, einem Afrikaner, der ihn begleitet hatte und Abt in St. Augustins Kloster zu Canterbury wurde, sammelte er um sich eine große Anzahl junger Kleriker, die er in der Metrik, Astronomie (auch hier zunächst für kirchliche Zeitrechnung) und Musik, sowie in der hl. Schrift unterrichtete, und mit solchem Erfolge, daß es noch drei Jahrzehnte Männer gab, welche das Griechische und Lateinische wie ihre Muttersprache redeten. (Der bei den Angelsachsen übliche Itacismus wird auf Theodor zurückgeführt). Ein Schüler des Afrikaners war Aldhelm, vielleicht aus dem königlichen Hause von Wessex. Erst Lehrer in der Klosterschule von Malmesbury, in welcher er selbst die erste Bildung (auch im Griechischen) erhalten hatte, dann Abt dieses Klosters, wurde er später Bischof von Sherburn, als welcher er noch eine Pilgerfahrt nach Rom unternahm. Ob er hier zu Abfassung der Schrift de septenario et de re grammatica et metrica (Ang. Mai's Auctores classici T. V.) angeregt worden, kann unentschieden bleiben; was er selbst nach diesen bis ins kleinste gehenden Vorschriften zu leisten vermochte, läßt sich aus seinem Gedicht de laude virginum erkennen, das nicht arm an schönen Versen, aber überreich an den seltsamsten Künsteleien ist. In anderer Weise wiederholt dieselben ein Brief, den Aldhelm an seinen aus Irland zurückgekehrten Freund Eadfried gerichtet hat. Wir haben auch hier die Wissenschaft der aquitanischen Grammatiker vor uns, mit welcher nicht minder Aldhelms Schüler Edelwald und der große Winfried vertraut gewesen sind. Uebrigens hat Aldhelm auch um Ausbildung seiner Muttersprache sich verdient gemacht und durch Kenntnis des römischen und des kanonischen Rechtes alle Gelehrten jener Periode übertroffen. Er starb 705. (Lappenberg, Gesch. von England I, 259). Ueber seinen jüngern Zeitgenossen, den bis zur Todesstunde im Lernen und Lehren unermüdlichen Beda s. d. Art. Neben beiden mag noch der northumbrische König Alfried (685—705) genannt werden, der bei den Iren Theologie und Dialektik studirt hatte und den Beinamen des Weisesten oder des Gelehrtesten trug. In Irland war auch der Mönch Egbert gebildet, der die dort erlangte Kenntnis und Gewandtheit zur Bekehrung der Mönche von Jona aufbot und in Willibrord den Friesen, in den beiden Ewalden den Altsachsen Glaubensboten sandte.

Die Neigung der Angelsachsen zum Klosterleben war wunderbar. Auch Männer und Frauen aus königlichem Geschlecht suchten in großer Zahl den Frieden der Klosterzelle. Schon vor Errichtung einheimischer Klöster hatte man häufig gesehen, wie edle Familien ihre Söhne und Töchter in die fränkischen sandten, um sie in diesen erziehen und dem geistlichen Stande weihen zu lassen. Allmählich wurde das Land sehr reich an Klöstern, auch für Frauen, und daß die angelsächsischen Nonnen gelehrten Beschäftigungen nicht abhold waren, vielmehr, wie sie die heiligen Bücher fein und prächtig abschrieben, so selbst classische Studien sich zur Aufgabe machten und lateinische Verse fertigten, ist bekannt. Wahrscheinlich war mit jedem bedeutenden Kloster Bibliothek und Schule verbunden; aber man wird annehmen dürfen, daß die Bibliotheken selten reichhaltig, die Schulen nicht immer blühend waren. Eine besondere Erscheinung war gewiß jener Abt Benedict von Wirmuth (in Northumberland), der fünf Mal nach Rom reiste, um für sein neuerbautes Kloster Bücher zu erwerben, und auch bei seinem Tode

(689) Sorge trug, daß diese Sammlung nicht zerstreut würde. (Heeren, I, 84 f.) Im allgem. vergl. Ozanam 487 ff.

Die Beschäftigung mit alter Literatur und die auch durch häufige Pilgerfahrten unterhaltene Verbindung mit Rom, wo übrigens die Schola Saxonum mehr Hospital als Lehranstalt war, verleitete die Angelsachsen doch nicht, die eigene Sprache zu vernachläßigen. Wir wissen, daß für sie die Muttersprache auch Kirchensprache blieb und in derselben die heiligen Schriften mannigfach übersetzt, Hymnen und Homilien in großer Anzahl geschrieben worden sind, was auf die ganze Bildung des Volks von tiefgehendem Einfluß sein mußte (Lappenberg I, 189 ff.) Wie reich überhaupt die angelsächsische Literatur sich entwickelte, braucht hier nur angedeutet zu werden.

Welche Elemente der Bildung Winfried und seine Begleiter nach Deutschland trugen, wem wäre es unbekannt! Die Klöster Amöneburg (722), Fritzlar (734), Buraburg (741), Fulda (744), obwohl zunächst dazu bestimmt, Uebungsstätten asketischer Tugend und Ausgangspuncte der Missionsthätigkeit zu sein, mußten doch bald auch Unterrichtsanstalten werden und Winfried selbst hatte die Mönche zu Unterweisung der Jugend verpflichtet (ep. 17). Fritzlar, wo der gelehrte Wigbert († 747) in der von ihm geleiteten Schule den hl. Sturm bildete, wurde die Wiege aller Humanität für Hessen. Das von Lullus 770 gestiftete Kloster Hersfeld erhielt eine Schule erst in der folgenden Periode. — Zu dieser lenken wir jetzt über.

Zweite Periode (9—11. Jahrhundert).

I. Die Byzantiner. Während sich das byzantinische Reich vom westlichen Europa entschiedener trennte, eröffnete es nach andern Seiten ausgedehnte Gebiete seinem Einfluß; und wenn nun auch die Versuche, die Westslaven für die griechische Kirche zu gewinnen, misriethen, so traten um so mehr die Ostslaven in Zusammenhang mit Byzanz, und durch Bekehrung Rußlands erschloß sich den Byzantinern ein kaum zu überschauendes Gebiet. Was nun in dieser byzantinisch-slavischen Welt damals sich entwickelt hat, das ist freilich im einzelnen noch nicht so erforscht, daß nicht für den Culturhistoriker noch eine reiche Ernte übrig wäre; für die Geschichte der Pädagogik ist hier noch wenig vorgearbeitet. In unseren Darstellungen dürfen wir uns auf Andeutungen beschränken.

Auch bei dieser Periode werden wir unsere Blicke vorzugsweise auf Constantinopel zu richten haben. Das Bildungswesen anderer von dort aus regierter Länder liegt für uns in Nacht begraben; selbst Griechenland war lange ein slavisches Barbarenland (Curtius, Peloponnesos I, 86 ff.), wenn auch der hellenische Stamm nicht so völlig ausgetilgt worden ist, wie Fallmerayer angenommen hat, der dies zu wenig beachtet zu haben scheint, daß die slavischen Eroberer, wenn sie die Männer erschlugen, sicher die Frauen am Leben ließen und mit diesen dann ein neues Geschlecht zeugten, auf das eben durch die Mütter auch die hellenische Sprache sich fortpflanzte. Von Athen ist bei den byzantinischen Historikern dieser Periode tiefes Schweigen; aber das Eine zeigt der von Ludw. Roß bekannt gemachte Anonymus Viennensis in seiner Descriptio urbis Athenarum (Wien 1840), daß noch lange die Erinnerung an die Philosophen der alten Zeit viele dortige Ruinen mit dem Titel der Schulen (διδασκαλεῖα) schmückte.

Am Anfange der Periode sitzt auf dem byzantinischen Throne die Kaiserin Irene, die mit Karl d. Gr. in Berührung kommt; ihr Sturz bringt den wunderlichen Nicephorus I. zur Gewalt, der nach Theophanes als ein halber Freigeist erscheint, ganz auf das Materielle gerichtet, durch Beraubung der reicheren Geistlichen, der Kirchen und Klöster, der Wohlthätigkeitsanstalten verhaßt. Aber die ihm folgende zweite Reihe der bilderstürmenden Kaiser erscheint minder bildungsfeindlich; der auf die Mönche geübte Druck traf nicht gerade die Wissenschaft, und auf den völlig rohen Kaiser Michael folgte 829 der wissenschaftlich gebildete Theophilus, der die Hauptstadt mit prächtigen Bauten schmückte und mit dem Glanze der Literatur zu erfüllen strebte. Johannes der Grammatiker und Leo der Mathematiker, jener des Kaisers Lehrer, dieser selbst nach

Bagdad berufen und nachher durch die Gunst des Theophilus auf den erzbischöflichen Stuhl von Thessalonich gesetzt, lassen einigermaßen erkennen, wie es damals um wissenschaftliche Bildung stand. Daß auch Frauen an solchen Bestrebungen sich betheiligten, zeigt das Beispiel der Dichterin Ikasia, die in dem von ihr gestifteten Kloster den Studien oblag. Die Nachricht, daß schon Leo der Armenier († 821) die Bibliotheken der Kirchen und Klöster habe durchsuchen lassen, um Beweise gegen die bilderfreundlichen Mönche zu finden, zeigt übrigens doch auch dies, daß die früher erwähnten Verwüstungen nicht durchgreifend gewesen waren.

Epochemachend war die Regierung des Kuropalaten Bardas († 866), welcher, obwohl selbst ohne wissenschaftliche Kenntnisse, dennoch (nach Zonaras XVI, p. 126) in vielen Städten die Schulen herstellte und durch Einkünfte sicherte, in Constantinopel selbst aber eine allgemeine wissenschaftliche Bildungsanstalt mit völlig weltlicher Verfassung stiftete. Sie erhielt ihren Sitz in dem von Constantin d. Gr. erbauten Palast Magnaura und hatte Curse und Lehrer für Grammatik, Philosophie, Geometrie und Astronomie; Bardas selbst besuchte die Vorlesungen und belohnte die Gelehrten. Ein Mann von der umfassendsten wissenschaftlichen Bildung, der Patriarch Photius, war bei solcher Wirksamkeit sein Berather.

Und eben dieser erscheint nun auch an der Seite des Kaisers Basilius I., mit welchem das Zeitalter der Makedonen beginnt, eine Zeit der eifrigsten und vielseitigsten wissenschaftlichen Arbeiten, die Blütezeit der byzantinischen Cultur. Basilius, mehr durch das Leben, als durch Bücher gebildet, hatte vielleicht gerade darum um so offeneren Sinn für das Heilsame und Zweckmäßige, und wenn er gleich, wo es auf Förderung des Höheren ankam, am liebsten Paläste, Kirchen, Klöster, Hospitäler, öffentliche Brunnen baute, so folgte er doch gern auch den auf Pflege der wissenschaftlichen Studien gerichteten Rathschlägen des Photius. Diesem übertrug er auch die Erziehung seiner Kinder, und durch dieselbe wurde Leo VI. (886 — 911) ein Fürst von seltener Bildung, wie denn auch die Nachwelt ihn den Weisen genannt hat. Ein ganzes langes Leben hat dann Constantinus Porphyrogennetus († 959) gelehrten Studien gewidmet und, da ihm andere die Regierungssorgen abnahmen, in einer Weise, wie nie ein Fürst, schriftstellerisch arbeiten können. Und was ihn nun beschäftigt hat, das bezeichnet so ziemlich auch den Umkreis der Studien, welchen man damals durchmessen konnte, wenn nicht dasjenige, was den erstaunlichen Fleiß des Photius beschäftigt hat, noch als eine wesentliche Ergänzung anzusehen ist. Wenn jenen mehr diejenigen Theile der Literatur anzogen, welche für Hof- und Staatsordnung, für Heerwesen und Kriegführung, für die mannigfachen Bedürfnisse des Lebens Werth zu haben schienen, so lebte dieser, obwohl ihn zu Zeiten auch theologische Fragen und juristische Arbeiten in Anspruch nahmen, in dem noch immer außerordentlichen Reichthum der classischen Literatur, und was er in seiner „Bibliothek" benutzt hat, läßt bedauern, daß aus solcher Fülle für seine Zeitgenossen nicht noch ein höherer geistiger Gewinn sich ergab. Es ist nun freilich wahr, daß alle wissenschaftliche Thätigkeit dieser Periode mehr oder weniger Compilation, encyklopädische Zusammenstellung und Verkürzung, mechanische Zurichtung für praktische Zwecke oder äußerliche Wißbegierde gewesen ist; aber dennoch darf man solcher Thätigkeit lebhaft sich freuen, da sie viel Treffliches eben in die Formen gebracht hat, in denen es sicherer durch schlimme Zeiten gerettet werden konnte. Dabei mag noch erwähnt werden, daß die Sorge für Abschriften alter Werke damals sehr groß gewesen und auch durch sie manches Kleinod uns erhalten worden ist. Daß die makedonischen Kaiser bedeutende Bibliotheken angelegt, davon erfahren wir nichts; aber wir können uns Männer wie Photius und Constantin nicht anders als umgeben von stattlichen Büchersammlungen denken, und anzunehmen ist, daß damals auch in Klöstern (auf dem Athos und auf den Inseln des ägeischen Meeres) Handschriften in größerer Zahl gesammelt wurden.

Freilich auch jetzt blieb die wissenschaftliche Thätigkeit innerhalb kleiner Kreise, und

daß durch das Gesammelte kräftigere Geister zu freierem Produciren angeregt worden, kann man nicht sagen. Da war also auch der Unterricht beschränkt in dem, was er zu verarbeiten hatte, beschränkt in seinen Methoden, beschränkt in seinen Zielen und Erfolgen. Indes ist, namentlich durch Constantin, manches Anerkennenswerthe auch für Jugendbildung geschehen. Unstreitig führte er weiter, was Bardas begründet hatte. Es gab unter ihm höhere Anstalten für Philosophie, Rhetorik, Geometrie und Astronomie, und er hatte, wohl schon in der früheren Zeit seiner Regierung, zum Aufseher der Philosophen den Protospatharius Constantin gemacht, während die rhetorischen Studien Alexander von Nicäa, den geometrischen Unterricht der Patrizier Nicephorus, die astronomischen Arbeiten der Geheimschreiber Nicetas leitete. Dem Beispiele des Bardas folgend wandte auch Constantin diesen Anstalten seine persönliche Theilnahme zu: er zog die Schüler in seine Gesellschaft und an seine Tafel, ermunterte sie durch Geschenke und freundliche Ansprache; er machte aus ihnen später Richter, Senatoren, Statthalter, auch wohl Bischöfe. Klar ist dabei übrigens, daß dieser ganze Unterricht ein vorzugsweise weltlicher und den Händen des Klerus gänzlich entzogen war. In welcher Weise die Kirche für ihre Diener die nöthige Vorbildung gewann, erfahren wir nicht. Ebensowenig wissen wir, wie das für jene höheren Studien die Grundlage gebende Unterrichtswesen beschaffen war; es kann aber an besonderen Anstalten für Grammatik rc. nicht gefehlt haben, was schon durch die aus jener Zeit noch erhaltenen grammatischen und lexikalischen Arbeiten bewiesen wird. Ueber den Umfang der Classikerlectüre, der nach dem noch Vorhandenen sehr groß sein konnte, wissen wir wenig genaues.*) Ein liebevolles Eingehen auf Denken und Leben der alten Welt war jetzt noch weniger möglich als früher. Selbst Photius, der so großartige Hülfsmittel zu solchem Eingehen besaß, war voll tiefer Verachtung für das Heidnische, dessen letzte Spuren eben in seiner Zeit verschwanden. (S. Chastel, Hist. de la destruction du paganisme dans l'empire de l'Occident 313 f., 318 f.) Das Lateinische war damals kaum noch für die Rechtsgelehrten, die ja die griechischen Basilica erhielten, ein Gegenstand der Beachtung. S. im allgem. Heeren I, 119—127. 148—154. Bernhardy §. 89. Jaeger, Hist. de Photius. Par. 1844.

Der Einfluß der byzantinischen Cultur auf Rußland zeigte sich unmittelbar nach der Bekehrung des Volks zum Christenthume auch im Unterrichtswesen. Der Großfürst Wladimir (980—1015) suchte seine Unterthanen im Christenthume auch dadurch zu befestigen, daß er sie im Lesen der schon vor längerer Zeit in das Slavonische übersetzten heiligen Schrift unterweisen ließ. Namentlich zwang er die Söhne der Vornehmen, die Schulen zu besuchen, und dabei kam es vor, daß die Mütter ihre zur Schule gehenden Kinder als todt beweinten, weil sie glaubten, daß dieselben in Zauberkünste eingeweiht und so dem Verderben überliefert würden. Der Großfürst Jaroslav (1019—54) gründete zu Nowgorod eine Schule für 300 Kinder der Weltgeistlichen und Kaufleute, ließ zahlreiche Schriften aus dem Griechischen in das Slavonische übersetzen, suchte die Klöster, die er vermehrte, zu Pflanzstätten der Künste und Wissenschaften zu machen und suchte die Popen durch Aussetzung fester Gehalte zu größerem Eifer für Ausbreitung des Christenthumes anzuregen. Strahl, Geschichte des russ. Staates I, 112. 168 f.

II. Die Araber. Die in der vorigen Periode eingeschlagenen Richtungen verfolgten die Araber auch in diesem Zeitalter. Der berühmte Zeitgenosse Karls d. Gr. Harun al Raschid (787—809), freigebiger Gönner der Dichter und Gelehrten, gründete in Bagdad, das auch jüdische und christliche Lehranstalten besaß, eine Akademie,

*) Der gründliche Kenner der byzantinischen Literatur würde allerdings im einzelnen manches Anziehende zusammenstellen können, z. B. über die Benutzung Homers. Vgl. Hase, Praef. ad Leon. Diac. im Corpus Byz. T. XI. p. XIX f.

und andere Schulen in allen großen Städten seines Reichs, während er zugleich zahlreiche Gelehrte wissenschaftliche Reisen machen und die rührige Thätigkeit im Uebersetzen aus dem Griechischen ins Arabische und Syrische fortsetzen ließ. Die syrischen Lehranstalten erhielten sich noch lange in fröhlichem Gedeihen und hegten einen ziemlich freien Geist. In Damascus, Emesa, Haleb lehrten neben einander Bekenner des Islam, Juden und Christen und sahen sich von zahlreichen Schülern umgeben. Aehnlich entwickelten sich die Dinge in Aegypten und Nordafrika. Im Ommajaden-Reiche von Cordova hielt die geistige Cultur gleichen Schritt mit der Entwicklung des äußeren Wohlstandes. (Schäfer, Gesch. von Spanien II, 61 ff.) Schon Abdorrhaman II. (822—852), selbst hochgebildet, sammelte um sich Dichter, Philosophen und Musiker; unter Abdorrhaman III. (912—961) und seinem Sohne Hakkem II. (—976) erhob sich die geistige Bildung zu bewundernswürdiger Höhe. In Cordova selbst zählte man damals 80 öffentliche Schulen, unter denen auch Lehranstalten für das weibliche Geschlecht (mit Frauen als Lehrerinnen) sich befanden. Aber in allen größeren Städten des Reichs gab es höhere Schulen, in denen für Grammatik und Rhetorik, Mathematik und Philosophie, Astronomie und Medicin, Religion und Rechtskunde, Geschichte und Geographie, ähnlich wie im Osten, muhamedanische, jüdische und christliche Lehrer neben einander thätig waren.

Im allgemeinen darf man sagen: das arabische Unterrichtswesen war in durchgreifender Weise, wie damals nirgends in christlichen Ländern, organisirt. Neben den umfassenderen Akademien, in denen anfangs die an den Koran sich anschließende Wissenschaft des Rechts Hauptsache war, allmählich aber auch andere Disciplinen Pflege fanden, gab es noch besondere Schulen für die Naturwissenschaften; die Medicin wurde oft an Krankenhäusern (Cordova hatte deren 50) gelehrt. Die Regsamkeit im arabischen Lehrwesen muß uns außerordentlich erscheinen. Die Freiheit des Lehrens war wenig beschränkt, die Mannigfaltigkeit in der Studienordnung groß, aller höhere Unterricht, lange Zeit an die Moscheen sich knüpfend, öffentlich und mit steter Reibung der Geister verbunden. Daß dictirt und nachgeschrieben wurde, hob die Lebendigkeit des Unterrichts nicht auf; denn die Lehrer fragten auch und ließen sich fragen, ließen ihren Vortrag vorübergehend auch ganz in Conversation übergehen und traten dann, von ihren Sitzen steigend, mitten unter ihre Zuhörer. Besoldungen gab es in dieser Zeit nicht; aber dafür entschädigten einträgliche Nebenämter und reiche Gaben der Fürsten für überbrachte Gedichte &c. Oft suchten junge Männer die gewonnene Bildung durch ausgedehnte Reisen zu ergänzen. Und solchem Lehrwesen fehlte ein breiter Unterbau nicht. Denn mit den meisten Moscheen standen Schulen für Elementarunterricht in Verbindung, in denen Knaben und Mädchen Lesen, Schreiben und Grammatik lernten, besonders eifrig aber zum Auswendiglernen des Koran angehalten wurden. Haneberg, Ueber das Schul- und Lehrwesen der Muhamedaner des Mittelalters. München 1850, 4.

Es war natürlich, daß die Araber, indem sie die Jugendbildung mit solchem Ernste bedachten, auch zu genauerer Erwägung der dabei ins Auge zu fassenden allgemeinen Bildungsgesetze und Bildungsaufgaben sich aufgefordert fühlten. In dieser Beziehung ist von großem Interesse „das Buch des Kabus“ aus der zweiten Hälfte des 11. Jahrhunderts. (Auszug bei Schmidt, Gesch. der Pädagogik II, 112 ff.)

Gewiß haben wir gegenüber so umfassenden Bestrebungen die Pflicht, über die dabei leicht warzunehmenden Mängel und Einseitigkeiten ein schonendes Urtheil zu fällen, und nicht am wenigsten da, wo wir die Araber bemüht sehen, aus der Fülle der griechischen Literatur zu schöpfen. Daß sie gerade die edelsten und freiesten Leistungen derselben unbeachtet ließen, kann nicht auffallen, wenn man an die tiefgehende Verschiedenheit zwischen beiden Entwicklungskreisen sich erinnert. Haben doch auch wir es erst sehr spät und nach vielfachen und mühevollen Versuchen zu einem lebendigen Verständnis jener Leistungen gebracht.

Wie vielfach die Christen des Abendlandes bei den Arabern in die Schule giengen

und wie durch Vermittlung derselben auch selbst die Weisheit und Gelehrsamkeit der Alten nach Westen gelangte, das ergiebt sich aus vielen Thatsachen. Dabei ist noch besonders der Juden zu gedenken, die überall in den Reichen des Islam eine große geistige Thätigkeit entfalteten und für ihre eigenthümlichen Bedürfnisse Lehranstalten schufen. In Spanien und Südfrankreich sind diese zum Theil Vermittelungen zwischen orientalischer und christlicher Cultur geworden. In dem letzteren Lande gab es nach dem Reiseberichte Benjamins von Tudela blühende jüdische Schulen in Narbonne, Beziers, Montpellier, Lunel, Beaucaire, Marseille bis zur Zeit der Albigenserkriege; in Narbonne stand die Schule neben dem stattlichen Tempel mit der Bundeslade (Fauriel III, 313 ff). Da ist es wohl auch der Erwähnung werth, daß in Spanien und Südfrankreich damals auch jüdische Poesie zu erfreulicher Entwicklung gelangt ist. Vgl. Mich. Sachs, Die religiöse Poesie der Juden in Spanien. Berlin 1845. Zunz, Zur Geschichte der Literatur, Bd. I. ebd. 1846 (über die jüdischen Dichter der Provence). Abr. Geiger, Divan des Castiliers Abu'l Hassan Juda Ha-Levi (11. Jahrh.) Breslau 1851.

III. Das christliche Abendland. Der germanische Völkerkreis, am Anfange der Periode durch die Kraft eines unvergleichlichen Herrschers beinahe ganz geeint und so scheinbar auf die Bahnen gemeinsamer Kraftentwicklung geleitet, geht zunächst doch wieder auseinander, um erst nach tiefen Erschütterungen und wehevollen Kämpfen unter der Macht der römischen Hierarchie sich wieder zusammenzuschließen. Rom selbst aber ist lange durch eigene und fremde Schuld in arge Zerrüttung hineingezogen und scheint, obschon die Ehrfurcht der Völker immer wieder nach diesem Mittelpuncte blickt und dort die Quelle der Weisheit und des Trostes, die Pforte des Himmels zu suchen nicht aufhört, das Bewußtsein seiner welthistorischen Bedeutung zu verlieren, bis es sich zum kühnsten Aufstreben ermannt und, unterstützt von den dringendsten Bedürfnissen der ihm noch immer zugewandten Welt, die allgemeine geistige Leitung wieder in die Hand nimmt. Ist nun auch die Entwicklung der Cultur in dieser Periode vielfach gestört, ja hie und da bis zum Erlöschen unterbrochen, so tritt uns doch im ganzen ein großer Reichthum an Entwicklungen entgegen, und wie verwildert auch die Stadt St. Peters sein mag, wie wenig auch von ihr durch Menschenalter geistige Impulse auszugehen scheinen, sie gilt doch fort und fort als Bewahrerin der edelsten Güter, als Spenderin der reichsten Gaben. Und immer weiter dehnt sich das Gebiet der Kirche aus: die Völker Skandinaviens, die Westslaven, die Ungarn werden, vorzugsweise von Deutschland aus für das Christenthum und für Rom gewonnen. Die festere Ausprägung der nationalen Unterschiede, die doch nur sehr allmählich erfolgt, läßt das Gefühl der Zusammengehörigkeit noch sehr lebendig wirken, und endlich hat sich in den Tiefen des Völkerlebens ein so starkes Verlangen nach Erneuerung der kirchlichen Verhältnisse entwickelt, daß eine überall auftretende Reformpartei auch das Kaiserthum ergreift und durch dieses das Papstthum wieder zur Einsicht in seine Aufgaben bringt.

Wie ist nun unter diesen Entwicklungen das Werk der Jugendbildung getrieben worden? Da tritt uns doch viel Bedeutsames entgegen. Im allgemeinen werden wir sagen können: auf dem von Karl d. Gr. gelegten Fundamente hat sich in dieser Periode trotz aller Stürme das Unterrichtswesen stattlich erhoben und gedeihlich entfaltet, und es ist der Orden der Benedictiner noch einmal mit voller Kraft und Liebe dafür eingetreten; wir stehen in der Blütezeit der Benedictinerschulen, die, wie sehr sie auch durch den Geist der Askese und die fast ausschließliche Rücksicht auf die Anforderungen der Kirche beschränkt wurden, durch Treue im Lernen und Lehren Großes gewirkt und Größeres vorbereitet haben. Uebrigens ergeben sich nach Völkern und Zeiten manche nicht unerhebliche Verschiedenheiten, die wir zu berücksichtigen haben.

Auf dasjenige, was bereits in dem Art. Karl d. Gr. mitgetheilt ist, kommen wir nicht wieder zurück. Aber wir haben noch manches nicht Unwichtige zur Würdigung jener Zeit anzuknüpfen.

Ludwig der Fromme, ein sorgfältig erzogener und wissenschaftlich gebildeter Fürst, war im ganzen redlich bemüht, das von dem großen Vater Begründete zu erhalten und weiter zu führen. Daß die Hofschule unter ihm fortbestand, versteht sich von selbst; eine Spur davon in des Prudentii Trecensis Ann. a. 839 in Pertz Monum. I, 435. Zeuge seiner Fürsorge ist dann das Capitulare von 823, worin er (c. 5) den Bischöfen, indem er an ihre frühere Zusage sie erinnert, die Einrichtung von Schulen ad filios et ministros ecclesiae instruendos vel edocendos verlangt. Im Jahr 829 auf einem Concil zu Paris vereinigten sich die Bischöfe selbst, die Lauheit mancher in dem edlen Werke beklagend, zu dem Beschlusse, auf größere Sorgfalt und Thätigkeit in dieser Sache zu sehen und bei jedem Provincialconcil die Vorstellung der Scholastici durch die einzelnen Bischöfe verlangen zu wollen, damit so ihr Eifer für den Dienst des Herrn allen offenbar werde; den Kaiser aber baten sie noch besonders, an drei geeigneten Stellen seines Reichs höhere Schulen (als Musterschulen?) errichten zu lassen, quoniam ex hoc facto et magna utilitas et honor sanctae Dei ecclesiae et Vobis magnum mercedis emolumentum et memoria sempiterna accrescet. Noch bedeutsamer erscheint, was um dieselbe Zeit Ludwigs Sohn, Kaiser Lothar, für Italien anordnete. In einer Constitution vom Jahre 825 (Pertz, Mon. Legg. I, 249) erklärte er, daß, nachdem er wargenommen, wie durch Sorglosigkeit und Schwäche der Vorgesetzten der Unterricht überall in Verfall gekommen, Lehrer von ihm an bestimmten Orten eingesetzt worden seien, damit weite Entfernung und Armut keinem zur Entschuldigung dienen könne; als solche Studiensitze aber hatte er die Städte Pavia, Turin, Cremona, Florenz, Fermo, Verona, Vicenza, Forum Julium (in Friaul) erkoren, während in Ivrea der Bischof selbst die Leitung des Unterrichts übernommen hatte. Wohl im Einverständnis mit Lothar verfügte der Papst Eugenius II. im J. 826, daß in sämmtlichen bischöflichen Städten und überall, wo das Bedürfnis vorliege, Lehrer angestellt werden sollten, qui studia litterarum liberaliumque artium habentes dogmata assidue doceant, quia in his maxime divina manifestantur atque declarantur mandata. Als eine Wiederholung dieser Verfügung haben wir den Erlaß des Papstes Leo IV. vom J. 853 anzusehen, wo indes noch hinzugefügt wird, et si liberalium artium praeceptores in plebibus, ut assolet, raro inveniuntur, tamen divinae scripturae magistri et institutores ecclesiastici officii nullatenus desint. S. Giesebrecht, De litt. studiis apud Italos primis medii aevi saeculis 10 f. Wenn aber hier angenommen ist, daß Lothars Constitution nur kirchlichen Unterricht gewollt, die artes liberales ausgeschlossen habe, die wir freilich später in Italien von den kirchlichen Studien ziemlich geschieden sehen, so steht das doch mit dem Wortlaute des fast gleichzeitigen päpstlichen Erlasses in Widerspruch. In keinem Falle freilich dürfen wir glauben, daß Lothars Gesetz nachhaltigere Wirkungen gehabt habe; nur in Pavia scheint das damals Begonnene von festerem Bestande gewesen zu sein. S. Villa, De studiis litterariis Ticinensium (Ticini 1782) 39 f. 72—78.

Im südlichen Italien hatte sich wissenschaftliche Bildung mit größerer Sicherheit erhalten. Wir sehen schon aus des Paulus Diaconus Dedication zur Historia miscella, die an Adilberga, die Gemahlin des Longobardenfürsten Arrichis († 787) in Benevent, gerichtet ist, wie sehr diese mit ihrem Gemahl wissenschaftlichen Studien hold war, und es ist anzunehmen, daß auch nachher Benevent und Salerno längere Zeit Pflegestätten der Wissenschaft blieben. Ein Beleg dafür ist auch die Nachricht des Anonym. Salernit. c. 122 (Pertz, Mon. III, 334), daß zur Zeit des Kaisers Ludwig II. in Benevent 32 Philosophen (geehrte Mönche oder Kleriker) gelebt, von denen einige wohl an der Domschule oder an Klosterschulen, die meisten aber wahrscheinlich privatim lehrten. Vgl. Giesebrecht 9 f. 15 f. und Cramer, De graecis medii aevi studiis II, 20 f. In Monte Cassino war unter Paulus Diaconus die Schule trefflich gediehen.

Neben dem höheren Unterricht blieb übrigens in Italien während der Carolinger-

zeit auch der religiöse Volksunterricht Gegenstand der Aufmerksamkeit. In einem Capitulare von 856 (Pertz III, 439) befiehlt Kaiser Ludwig II., ut oratio dominica, in qua omnia necessaria humanae vitae comprehenduntur, et symb. ap., in quo fides catholica ex integro comprehenditur, ab omnibus discatur tam latine quam barbarice, ut quod ore profitetur (?), corde credatur et intelligatur.

Auch im Reiche der Westfranken hielt man zunächst an dem von Karl d. Gr. Geschaffenen fest, und sein Enkel Karl der Kahle, so schwach er war als Regent, bewies sich einsichtsvoll und thätig als Förderer der Studien. Durch Fretulf und Lupus von Ferrières mit Liebe zur Wissenschaft erfüllt und auch mit der alten Literatur bekannt gemacht, umgab er sich späterhin gern mit Gelehrten, er zog selbst Griechen in seine Nähe, und nach Herik von Auxerre (in der Vorrede zur Vita S. Germani) schien ganz Irland seine Philosophen an den fränkischen Gestaden ausgesetzt zu haben. Das Griechische war an Karls Hofe so bekannt, daß pedantische Spielerei griechische Wörter und Verse in lateinische Gedichte einflocht. Aber wir wissen auch, daß der Grieche Maunon platonische und aristotelische Schriften, der zwischen 840—846 an den Hof gekommene Johannes Scotus (Erigena) die Schriften des vermeintlichen Areopagiten Dionysius für den König übersetzte. Beide Männer übten nun auch an der Hofschule (in Paris) großen Einfluß und hoben dieselbe zu solcher Blüte, daß man nicht mehr Schola Palatii, sondern Palatium Scholae sagen zu müßen glaubte. Die selbständig an der Lösung der höchsten Fragen sich versuchende Speculation des großen Irländers haben wir an dieser Stelle nicht zu begleiten; aber die Bemerkung ist am Platze, daß in den geistigen Bestrebungen, wie sie Karl der Kahle um sich zur Entwicklung kommen ließ, die bedeutsamsten Früchte des von Karl d. Gr. Gepflegten zu erkennen sind. Was sonst noch für die Schulen im westfränkischen Reiche geschah, entspricht dem Geiste, der im Mittelpuncte waltete. Das erste Concil zu Meaux ordnete an, daß jeder Bischof einen sittenreinen, uneigennützigen Mann unterhalten solle, der außer dem gründlichen Verständnis der Kirchenväter auch die Fähigkeit besitze, die Geistlichen über den Glauben und die göttlichen Gebote zu belehren. Das zweite Concil von Meaux beschäftigte sich mit der Frage, wie Schulen für göttliche und menschliche Weisheit zu gewinnen seien, das Concil von Toul aber bestimmte, daß aller Orten, wo geeignete Männer sich fänden, öffentliche Schulen für Erklärung der hl. Schriften und für Ausbildung menschlicher Weisheit eingerichtet werden sollten. Ausdrücklich erwähnt wird auch, daß Karl der Kahle, wie sein Großvater, es liebte, an die Bischöfe seines Reichs um Beantwortung schwieriger Fragen (z. B. über die Körperlichkeit der Seele) sich zu wenden.

Auch im ostfränkischen Reiche ist damals manches Erfreuliche geschehen. Was nun aber den primus Germaniae praeceptor Hrabanus Maurus anlangt, so genügt es, auf das Bd. III, 583 ff. Mitgetheilte zu verweisen; über die Entwicklung der Dom- und Klosterschulen im damaligen Deutschland s. Bd. I, 534 f., Bd. III, 263 f. Was wir etwa nachzubringen haben, verbinden wir mit demjenigen, was im allgemeinen noch über die Zustände der kirchlichen Schulen des Karolingischen Zeitalters zu sagen ist.

Die Domschulen beschränkten ihre Thätigkeit überall auf Heranbildung von Klerikern und im allgemeinen wird anzuerkennen sein, daß diesseits der Alpen während dieser ganzen Zeit der Klerus, wie oft auch in weltliche Geschäfte und politische Kämpfe verwickelt, eine würdige Haltung bewahrt und viele tüchtige Männer in seinen Reihen gezählt hat, Männer, die ihre Bildung doch vorzugsweise den Domschulen verdankten. Auch sorgten einzelne Bischöfe und Provincialsynoden immer wieder für diese Bildungsanstalten. Wenn nun auch Sorglosigkeit eine solche Anstalt für einige Zeit verfallen ließ, so fehlte es doch nicht leicht an Restauratoren. So erneuerte z. B. Fulko von Rheims (seit 882) — sollicitus circa Dei cultum et ordinem ecclesiasticum, amore quoque sapientiae fervens — die zwei Schulen seiner Stadt (Canonicorum loci at-

que ruralium clericorum, also zwei Priesterseminare) und berief an dieselben Remigius von Auxerre (als Magister liberalium artium) und Hucbald von St. Amand (virum disciplinis sophicis nobiliter eruditum), während er selbst auch eifrig mitwirkte. (Flodoardus, Hist. Rem. L. IV, c. 9 bei Launoius, De scholis celebrioribus c. 21).

Aber zu ungleich größerem Gedeihen kamen in dieser Zeit die Klosterschulen. Und an äußern Mitteln zu entsprechender Ausstattung fehlte es den großen Abteien in keiner Weise. Abteien wie St. Denis und St. Riquier im Westen, Fulda und St. Gallen im Osten des Frankenreichs waren unter den reich begüterten eben nur die reichsten.*) Da sammelte sich doch auch in manchen Klöstern ansehnlicher geistiger Besitz, man sagte wohl: claustrum sine armario quasi castrum sine armamentario. Bibliotheken gab es damals z. B. in Paris (St. Germain des Prés), Tours, Chartres, Cambrai Douai, Valenciennes, Lille, Corbie, St. Omer (St. Bertin), Fontenelle, Corvei, Fulda, Hirschau, Reichenau, St. Gallen, Regensburg, Salzburg.**) Ist nun auch nicht zu leugnen, daß diese Sammlungen vorzugsweise Schriften der Kirchenväter, Rechtsbücher, liturgische Werke enthielten, wie denn auch der Fleiß der Abschreiber meist nach dieser Seite sich lenkte; so erfahren wir doch auch, daß eine Anzahl von Classikern bewahrt, mannigfach copirt und der Benutzung zugänglich gemacht wurde.***) Es versteht sich, daß das so Gesammelte auch den Klosterschulen zu gute kam, deren viele in dieser Zeit zu schöner Entwicklung gelangten. Wir erinnern nur an die Schule von St. Amand, die besonders unter Milo († 872) blühte, an die von Corbie, wo Ansgar Lehrer war, an die von Corvei, Fulda, Hirschau, St. Gallen. In der Einrichtung derselben gieng nach Karl d. Gr. in sofern eine bedeutendere Veränderung vor, als durch die Synode von Aachen im J. 817, die auch sonst für Jugendbildung gewichtige Beschlüsse faßte, die Zulassung von Laien in die Klosterschulen für unzuläßig erklärt wurde. Damit begann wahrscheinlich die Unterscheidung von zweierlei Klosterschulen. Man trennte von denjenigen Zöglingen, die, gewißermaßen durch eine geistliche Recommendatio, dem Herrn geweiht und für das Klosterleben bestimmt waren (die Oblati), diejenigen, welche, ohne in festeren Verband mit dem Kloster treten zu wollen, nur den Unterricht desselben benutzten und großentheils in weltliche Stellungen überzugehen gedachten (die Nutriti). Demgemäß unterscheiden sich die schola interna oder claustralis und die schola externa oder canonica. Der Unterricht nun war wohl in beiderlei Schulen wesentlich derselbe, die Zucht aber, obgleich dort und hier streng, durch Verschiedenheit der Zwecke von zweierlei Art. Bei den Oblatis kam es ja von vornherein darauf an, sie völlig in die klösterliche Askese hereinzuziehen; bei den andern Zöglingen, unter denen Knaben und Jünglinge aus den edelsten Geschlechtern, ließ sich der Einfluß der Welt nicht ganz beseitigen. Uebrigens mag diese Scheidung doch auch nur bei den größeren Klöstern durchgeführt worden sein. Gewiß hat man den Einfluß dieser Klosterschulen sehr hoch anzuschlagen. Im Sachsenlande z. B. haben sie unstreitig dazu geholfen, daß das zunächst nur mit dem Schwerte niedergeworfene Volk innerlich umgebildet wurde. Die in denselben gebildeten Jünglinge wurden eben so viele Missionare und wirkten ganz anders für den christlichen

*) St Denis erhielt unter Karl d. Gr. selbst in England reiche Schenkungen. Lappenberg I, 226 f. Ueber St. Riquier Chateaubriand, Etudes historiques III, 278—281 (Brux. 1831). Für St. Gallen vgl. Keller, Bauriß des Klosters St. Gallen vom Jahr 820. Zürich 1844.

**) Heeren I, 140—143. Cramer, Gesch. d. Erz. und des Unterr. in den Niederlanden 72—75. Sehr belehrend Delisle, Récherches sur l'ancienne bibliothèque de Corbie, Par. 1860. (aus d. Bibl. de l'école des chartes): über Zusammensetzung der Bibliotheken nach den alten Katalogen, über Copisten und Bibliothekare 8—13. Jahrh., Erwerbungen 9—13. Jahrh. Ausleihung und Mittheilung der Bücher, Einband. Die Sammlung stand in engem Zusammenhang mit der Schule des Klosters.

***) Ueber den wissenschaftlichen Verkehr der Klöster Launoius c. 16, vgl. c. 34.

Glauben, als es bis dahin Fremde hatten thun können. Merkwürdig ist immer, daß schon 836, als die Reliquien des hl. Vitus nach der neuen Klosterstiftung Corvei gebracht wurden, ganze Schaaren der Sachsen sie durch das Land begleiteten. Und wie nun, wenn, wie man vermuthet hat, der Dichter des Heliand in einer Klosterschule gebildet worden wäre? Da mag noch im besonderen hervorgehoben werden, daß je doch seit Hrabanus Maurus die deutschen Klöster Pflegestätten der deutschen Sprache und Poesie auf mancherlei Weise gewesen sind, am meisten St. Gallen, und sicher trat die nach dieser Seite entwickelte Thätigkeit in enge Verbindung auch mit dem klösterlichen Unterrichte.

Die Verwüstungen, welche in der zweiten Hälfte des neunten Jahrhunderts und noch in den Anfängen des zehnten Normannen und Magyaren über das Frankenreich brachten, trafen, wie bekannt, besonders auch die Klöster und unterbrachen weit umher das so kräftig gewonnene Werk der Bildung. Wir versuchen jetzt in Kürze darzustellen, was in den immer bestimmter auseinandertretenden Ländern besonders während des zehnten und in der ersten Hälfte des elften Jahrhunderts auf dem Gebiete des Unterrichtswesens geschehen ist.

Und hier zuerst von Italien. Dort erhielt sich nach dem Untergange der longobardischen Selbständigkeit noch lange die longobardische Kraft und Tüchtigkeit, und bei der allmählichen Verschmelzung mit der romanischen Bevölkerung der Halbinsel wirkte das Longobardische fort und fort als edelster Bestandtheil. Noch in der zweiten Hälfte des elften Jahrhunderts sind Gregor VII. und die große Gräfin Mathilde Zierden des longob. Stammes, der noch immer die Geschichte und die Cultur Italiens bestimmte. (Gregorovius, Gesch. der Stadt Rom, IV, 206 f.) Freilich hinderte dieses Fortwirken deutschen Lebens in Italien nicht, daß sich der Gegensatz zwischen Deutschen und Italienern seit dem Anfange des elften Jahrhunderts schärfer ausbildete, wie denn gerade im Gegensatze zu den Italienern der Name der Deutschen zur Geltung gelangt ist.

Im Unterrichtswesen des damaligen Italiens sehen wir nun, daß gerade in denjenigen Landschaften, wo das Longobardische in größerer Ausdehnung sich erhalten hatte, auch größere Regsamkeit in den Studien herrschte. Rom selbst war durch Jahrhunderte arm an wissenschaftlichem Leben. Im zehnten Jahrhundert, wo Deutschland, Frankreich, England in dieser Beziehung Erfreuliches entwickelten, konnten französische Bischöfe einem päpstlichen Legaten vorhalten, daß in Rom fast niemand sei, der die Wissenschaften gelernt habe, und nun doch auch der Papst nicht wagen dürfe, Dinge zu lehren, von denen er nichts verstehe; und der Legat hatte nur dies zu entgegnen, daß Petri Stellvertreter mit seinen Schülern allerdings zu Magistern weder Plato, noch Virgil, noch Terenz, noch das übrige Vieh der Philosophen wolle, da Gott vom Anfange der Welt nicht die Redner und Philosophen, sondern die Illiteraten und Bauern erwählt habe. Demgemäß war nun auch das Schulwesen Roms in tiefem Verfall. Mit den Klöstern der Benedictiner verkamen auch die Schulen; selbst die Sängerschule am Lateran, seit Gregor d. Gr. als die einzige und wesentlich geistliche Universität Roms wirksam, scheint damals tief gesunken zu sein. An Pflege der classischen Literatur dachte kaum jemand. Bei dem nach der Eroberung Aegyptens durch die Araber eingetretenen Mangel an Papyrus gewöhnte man sich überall in Italien, die alten Pergamenthandschriften auszulöschen und statt der Werke des Aristoteles, des Livius, des Cicero Antiphonarien und Heiligengeschichten einzutragen; aber in Rom ist damals auch von Bibliotheken und Abschreibern nicht die Rede und die ganze classische Bildung schrumpfte gerade auch dort zum Begriffe der Grammatik zusammen. Aber während unter argen Factionskämpfen und wüsten Genüssen alles Edlere in Rom verdarb, dauerte eine römische Rechtsschule fort; es war ja die Zeit, „wo die lex Romana neuen Glanz erhielt und der römische Richter unter feierlichem Ceremoniel das Rechtsbuch Justinians empfieng, um Rom, Trastevere und den Erdkreis darnach zu

richten." (Gregorovius III, 525 ff., vgl. 161 ff.) Der Einfluß der Cluniacenser, unter Alberich, dem Fürsten und Senator aller Römer († 954) auch in Rom sich begründend, scheint dem dortigen Unterrichtswesen keine Förderung gebracht zu haben. Auch im elften Jahrh. dauerte die Oede fort, und nur die lateranische Sängerschule erhielt vielleicht durch Guido von Arezzo, den Erfinder der Noten, bei seinem freilich nur kurzen Aufenthalte in Rom eine Anregung zum Bessern.

Im übrigen Italien fehlte es an Schulen nicht, aber auch in den kirchlichen Anstalten wurden ungleich mehr als die kirchlichen Studien die Studia liberalia gepflegt. Dies versichert von Mailand Ratherius von Verona; nach Landulphus (bei Muratori Scriptt. IV, 92) bestanden zu seiner Zeit (gegen Ende des 11. Jahrh.) in Mailand zwei bischöfliche Schulen — philosophorum diversarum artium peritiam habentium, ubi urbani et extranei clerici philosophiae doctrinis studiose imbuebantur (philosophia Collectiv-Ausdruck für die artes liberales); die Lehrer erhielten vom Erzbischof reichlichen Lohn. (Saxius, De studiis litt. Mediolanensium prodromus [Med. 1729] 87 ff.) In Parma blühte wenigstens seit dem J. 1000 eine bischöfliche Schule, für deren Unterhalt der Bischof kräftig sorgte, und auch hier waren die artes liberales Hauptsache; Petrus Damiani hatte sie in dieser Schule studirt. (Giesebrecht, De litt. studiis 14.) Die Klosterschulen des damaligen Italiens blieben dagegen weit zurück und hielten am wenigsten einen Vergleich aus mit denen in Deutschland und Frankreich. Selbst Monte Cassino, „das Mekka der südlichen Longobarden wie der südlichen Normannen," hatte nach Petrus Damiani in der zweiten Hälfte des elften Jahrhunderts, wo es so rege wissenschaftliche Thätigkeit sah, scholas puerorum nicht. (Giesebrecht 15. 25 ff.) Indes zeigen die Kataloge anderer Klöster (z. B. Bobbio's aus dem 10. Jahrh.) eine solche Menge grammatischer und rhetorischer Schriften, daß man auch auf entsprechenden Unterricht schließen darf, für dessen Vorhandensein auch die in den späteren Zeiten dieser Periode unter den Laien sehr verbreitete literarische Bildung spricht. (Rockinger, Ueber die ars dictandi und die Summae dictaminum in Italien, in den Sitzungsberichten der bayr. Akademie 1861, I, 1, 102.) Vor allen freilich gaben diese Bildung die scholae privatae, in denen wir eine Fortsetzung der alten Grammatikerschulen erkennen dürfen. Sie waren zahlreich, wurden von den höhern Ständen sehr benutzt und standen zum Theil in unfreundlichem Verhältnis zur Kirche, die nicht ohne Grund darüber klagte, daß von ihnen aus heidnisches Denken und Leben durch das Volk sich verbreite. (Sehr anziehende Belege bei Giesebrecht 12 ff.; vergl. Vogel, Ratherius von Verona I, 40 f.) Die ganze Literatur dieser Zeit läßt übrigens auf überkünstliche Schulübungen, auch im Versificiren, schließen; zahllos sind auch in den historischen Schriften die classischen Reminiscenzen. Eine eigenthümliche Stellung nahm in dieser Zeit die Schule in Pavia ein. Während nämlich auch sie die artes liberales mit besonderem Eifer pflegte, entwickelte sie sich allmählich auch zu einer bedeutenden Rechtsschule, von welcher die Ausbildung des longobardischen Rechts und dessen ganze Literatur mehrere Jahrhunderte hindurch vorzugsweise ausgieng. (Rockinger 107 f.) In ähnlicher Weise erwuchsen zu Salerno aus den grammatischen und poetischen Studien die medicinischen, die ja zunächst nur durch sprachliche Kenntnisse (und durch Uebersetzungen ins Lateinische) möglich waren. Ueber Constantinus Afer, der nach einem fast vierzigjährigen Aufenthalte im Morgenlande um 1080 in Salerno eine Zufluchtsstätte suchte, später in Monte Cassino Mönch wurde und hier viele medicinische Werke aus dem Griechischen und Arabischen ins Lateinische übersetzte, s. bes. Wenrich, Commentarii rerum ab Arabibus in Sicilia gestarum (Lips. 1845) 313 ff.

Daß in Deutschland seit Otto d. Gr. das Schulwesen nach den Verlusten, die es in sturmvoller Uebergangszeit erlitten hatte, rasch wieder sich hob und an manchen Stätten zu glänzender Entwicklung gedieh, erklärt sich aus dem innigen Zusammenwirken von Staat und Kirche. Jener, durch die Einsicht der Bischöfe nicht minder als durch die Kraft der Könige zusammengehalten und gerade dadurch auch nach außen zu machtvollem

Wirken in den Stand gesetzt, stellte der Kirche wieder reiche Mittel zur Verfügung und schützte sie gegen die Begehrlichkeit und Gewalt der Großen. In der Förderung der Schulen aber begegneten sie sich: beide wollten für ihre Zwecke tüchtige Männer, und wie nun die Hofschule auch ein Seminar von Bischöfen war, so sah der Staat wieder viele seiner Diener aus Dom- und Klosterschulen hervorgehen. Ueberall im wesentlichen dieselben Grundsätze, dieselben Ziele, dieselben Mittel.

Unter solchen Verhältnissen wurde besonders die Hofschule der Ottonen von großer Bedeutung. Ottos I. jüngster Bruder Brun erwarb sich das Verdienst, diese Anstalt wieder empor zu bringen und sie zu einer Pflanzschule von Bischöfen und Staatsbeamten zu machen. Unter der Leitung des Bischofs Baldrich von Utrecht zu glücklichster Entwicklung seiner eminenten Fähigkeiten gelangt und durch die Einwirkungen angelsächsischer und irischer Mönche, welche vor den Normannen aus der Heimat geflohen waren, zu einer sein ganzes Leben verklärenden Frömmigkeit erhoben, brachte er zu Erfüllung seiner kirchlichen Pflichten eben so viel Hingebung als Einsicht und widmete seit dem J. 939, wo ihn Otto in seine Nähe gerufen hatte, vor allem der Hofschule die eifrigste Thätigkeit. Fortwährend noch bereit zum Lernen benutzte er die Griechen, welche an den Hof seines Bruders kamen, wie den Iren Israel, der längere Zeit neben ihm erscheint, zu Erweiterung seiner Kenntnisse, um dann desto erfolgreicher als Lehrer zu wirken. Neben dem Studium des Trivium brachte er auch die Disciplinen des Quadrivium zu voller Geltung, war aber stets bereit, auch zu den Schwächeren freundlich sich herabzulassen. Um d. J. 950 hatte die Hofschule ihre volle Ausbildung erreicht. Nicht lange darauf trat als Lehrer Ratherius ein, in welchem die Gelehrsamkeit der Karolingerzeit noch einmal scharf ausgeprägt sich darstellt (Vogel I, 166 f.). Ohne sich durch die Bedenken der Frommen, denen er sonst sehr nahe stand, irre machen zu lassen, gab Brun auch den classischen Studien mit ganzer Liebe sich hin, und durch sein Beispiel gefördert gewannen sie eine noch ganz andere Bedeutung als unter Karl d. G. Aus Italien brachte Gunzo, einer Aufforderung Ottos entsprechend, zahlreiche Handschriften classischer Autoren über die Alpen; Virgil, Ovid, Horaz, Terenz, Cicero, Sallust wurden die Lehrer der empfänglichen Jugend; bald begann man sie in poetischen und historischen Darstellungen nachzuahmen, die doch um ein Bedeutendes über das in der Karolingerzeit Erreichte hinausgiengen. „Eine Literatur eigenthümlichster Art entwickelte sich aus diesen Bestrebungen: sie ruht ganz auf nationaler Grundlage und kleidet sich doch in das Gewand der classisch-römischen Sprache; sie ist klösterlich und ascetisch, aber dabei sinnlich-naturalistisch nach den Anschauungen der Alten; sie ist geistlich, aber sie kümmert sich wenig um dogmatische Streitigkeiten und kanonistische Gelehrsamkeit; sie ist endlich höfisch, aber dabei doch schlicht, treuherzig und aufrichtig; die altdeutsche Heldensage klingt in Hexametern wieder, die dem Virgil nachgebildet oder entlehnt sind; die naive Thiersage muß sich dem strengen Takte antiken Versmaßes fügen; die wunderbaren Geschichten von den Anfängen der Sachsen werden in der Sprache des Sallust und Tacitus vorgetragen; eine Nonne behandelt die Legende der Heiligen in der Form terentianischer Komödien." (Giesebrecht, Gesch. der deutschen Kaiserzeit I, 308 f.).*) In der That war Brun zunächst überall die bestimmende Persönlichkeit, und was damals sich entwickelte, das wirkte dann durch ein Jahrhundert fort.

Denn die Hofschule regte nun auch zu Wiederaufnahme der Studien in den Dom- und Klosterschulen an, und weithin reichte auch hier Bruns Einfluß. Als er 953 Erzbischof von Cöln und Regent von Lothringen geworden war, suchte er im ganzen Bereiche seiner Macht einen Klerus sich zu bilden, der durch geistige Bildung und untade-

*) Hrotswitha von Gandersheim hat in neuerer Zeit auch bei den Franzosen Aufmerksamkeit erregt. S. Théâtre de Hrotswitha, religieuse allemande du X. siècle, traduit pour la première fois en Français, avec le texte latin revu sur le manuscrit de Munich, précédé d'une introduction et suivi de notes par Ch. Magnin. Par. 1848. Ueber die historische Literatur der sächsischen Zeit Giesebrecht I, 739 ff.

ligen Wandel werth erschiene, das Volk zu leiten. Domschulen und Klosterschulen wurden mit großer Sorgfalt neu geordnet; alle überragte die Schule zu Cöln, aus welcher zahlreiche Bischöfe hervorgegangen sind, die allesammt Träger einer großen reformatorischen Bewegung wurden. Bald war diese Geistlichkeit durch wissenschaftliche Strebsamkeit, durch Tüchtigkeit in der Amtsführung, durch straffe Handhabung der Kirchenzucht ein Vorbild für den gesammten Klerus des Abendlands, den dann auch die von Cluny ausgehenden Bestrebungen mächtig erregten. Im übrigen Deutschland erhoben sich gerade damals namentlich die Klosterschulen zu erfreulicher Blüte: St. Gallen und Reichenau, Hersfeld und Corvei, in Bayern Altaich, das selbst auf Monte Cassino Einfluß übte; aber auch Nonnenklöster, wie Gandersheim und Quedlinburg, zeichneten sich aus. Fulda scheint nach der Mitte des neunten Jahrhunderts gesunken zu sein und erst unter Heinrich III. sich wieder gehoben zu haben.*)

Eine eigenthümliche Steigerung erfuhr die wissenschaftliche Bildung in Deutschland, als die oströmische Kaisertochter Theophano mit Otto II. vermählt worden war und die engere Verbindung mit Constantinopel auch der griechischen Sprache und Literatur erneute Theilnahme verschaffte. Man wird freilich diesen Einfluß nicht überschätzen dürfen; aber die Wirksamkeit, welche Theophano ganz unmittelbar als Erzieherin ihres Sohnes Otto III. ausübte, schien doch auch mittelbar für weite Kreise bedeutend werden zu sollen. Was der herrlich erblühende Fürst von dem Calabresen Johannes und von dem erfinderischen Sachsen Bernward lernte, das hob ihn so hoch, daß seine Zeit ihn ein Wunder der Welt nannte. Wir wissen aber, wie seine Ideale vor der harten Wirklichkeit zu Boden fielen und sein stolzer Geist in nutzlosem Ringen erlag. Der gefeierte Gerbert, der, von dem wissensdurstigen Otto eingeladen, 997 nach Sachsen kam, um dann rasch von Stufe zu Stufe zum päpstlichen Throne emporzusteigen, hat mehr dazu beigetragen, daß der Kaiser auf falsche Bahnen sich verlor, als daß er seiner Sehnsucht Befriedigung gegeben hätte. Aber ein großer Mann war Gerbert doch. Alle Wissenschaft seiner Zeit umfaßte er, und was ihn die Schulen der spanischen Mark (nicht die Akademie in Cordova) gelehrt hatten, das wußte sein rastloser Fleiß so trefflich zu mehren und zu benutzen, daß überall, wo er auftrat, helles Licht von ihm auszuströmen schien. Am wenigsten unstreitig wußte seine Bedeutung das verwilderte Rom zu würdigen. Ueber ihn Hock, Gerbert oder P. Silvester II. u. s. Jahrhundert. Wien 1837. Schmidt, Gerbert oder P. Silvester II. als Freund und Förderer classischer Studien. Schweidnitz 1843. Büdinger, Ueber Gerberts wissenschaftliche und politische Stellung. Cassel 1851. Von seinem Einflusse auf Frankreich unten.

Unter Heinrich II. hörte die Hofschule auf, dem geistigen Leben unseres Volks stärkere Impulse zu geben, hörte überhaupt Deutschland auf, der Mittelpunct der wissenschaftlichen Bestrebungen des Abendlandes zu sein. Heinrich selbst war ohne tieferes Interesse für Wissenschaft und Kunst, und die Art, wie er die Klöster behandelte, konnte leicht auch deren Schulen in Gefahr bringen. Indes erhielten sich manche dieser Schulen noch immer stattlich, und neben ihnen einige Domschulen, wie die von Hildesheim unter Bernward, die von Paderborn unter Meinwerk, die von Eichstädt unter Heribert, die von Würzburg unter Bruno. Aber mit Konrad II., der keinen Sinn für Wissenschaft hatte, begann für die Schule eine trübere Zeit. Heinrich III., sorgfältig erzogen und von Wippo, der besonders seine Rechtskunde hervorhebt, als eine Zierde der Studien gepriesen, suchte doch die Reformation, an welcher er mit heiligem Ernste arbeitete, nicht gerade in der Hebung der Schulen. Und so ist auch die Wissenschaft dieser späteren Zeit (z. B. die Geschichtsschreibung), obwohl sie an Ausbreitung nicht verlor, zu freierer Entwicklung nicht gelangt.

Wir versuchen gleich hier, vom Leben und Lehren der Schulen dieser Zeit eine etwas anschaulichere Darstellung zu geben. Was nun die Domschulen anlangt, so war

*) Wie auf St. Gallen auch in dieser Zeit Iren Einfluß übten, sieht man aus der Erzählung bei Ekkehardt IV. Casus S. Galli in Pertz, Mon. II, 78 f.

die Blüte derselben überall durch die Persönlichkeit der Scholaster (scholastici) bedingt und der Wechsel der Personen führte nicht selten plötzlich Gedeihen oder Verfall von Schulen herbei. Freilich waren nicht alle Kanoniker, welche zur Würde des Scholasticus gelangten, fähig und willig, die Mühen des Unterrichts zu übernehmen; doch dürften Beispiele, wo den Scholastern Substituten (secundarii) gegeben werden mußten, vor dem letzten Drittel des 10. Jahrhunderts selten zu finden sein. Aber damals begann auch schon die Auflösung des kanonischen Lebens. Die zu Prälaten gewordenen Scholaster fanden das Schulhalten bald lästig und ließen entweder die auf sie angewiesenen Schulen eingehen oder übertrugen den Unterricht einem Rector scholarium, indem sie sich selbst nur die Inspection und Vertretung der Schule im Capitel, sowie die Verwaltung der äußern Angelegenheiten vorbehielten (vgl. d. Art. Freie Städte Bd. II, S. 509 ff.). Zunächst dem Scholaster stand überall der Cantor, der den Kirchengesang durch seinen Unterricht vorzubereiten und bei der Ausführung selbst zu dirigiren, aber auch die Leseabschnitte für die Kirchenfeste zu bezeichnen und den Kirchenkalender anzufertigen hatte. Der seltener erwähnte Primicerius hatte die Geistlichen der niedern Weihen zu den kirchlichen Functionen und zum Chorgesange anzuleiten. Unstreitig blieb der Unterricht der Domschulen fast überall auf die künftigen Diener der Kirche beschränkt, und wohl nur eine durch die Persönlichkeit des Lehrers herbeigeführte Ausnahme war es, wenn in Lüttich neben der eigentlichen Kathedralschule noch eine besondere Anstalt für Jünglinge weltlichen Standes eingerichtet wurde. Diese Schule war ja überhaupt durch die Bischöfe Everaclus (959—972) und Notker (972—1008) zu ganz ungewöhnlicher Blüte gelangt und gleichsam die Hochschule des gesammten nordwestlichen Deutschlands geworden. Everaclus, der sich zu den unter ihm stehenden Lehrern in ein wahrhaft väterliches Verhältnis setzte und wohl selbst von Calabrien aus aufmunternde Briefe an sie richtete, scheint da, wo es noch an Lehrern mangelte, eine Art wechselseitigen Unterrichts eingeführt zu haben. Notker war so eifrig im Lehren, daß er selbst auf Reisen Schüler mit sich führte, die er unter seinen Augen durch einen Capellan unterweisen ließ. (Cramer, Erziehung u. Unterricht i. d. Niederlanden 91—106.)

Der Unterricht selbst war auch während dieser Periode bei den Domschulen, so lange sie höher strebten, wesentlich derselbe wie bei den Klosterschulen. Was damals in Paderborn gelehrt wurde, sagt uns die Schilderung in der Vita Meinwerci c. 52 (Pertz, Mon. XI): ubi mathematici claruerunt et astronomici habebantur, physici atque geometrici. Viguit Horatius magnus et Virgilius, Crispus ac Sallustius et urbanus Statius ludusque fuit omnibus insudare versibus et dictaminibus jucundisque cantibus. Beachtenswerth ist auch der Bericht, welchen Thankmar, der Lehrer Bernwards, über seinen Lehrgang giebt (vita Bernw. Pertz IV, 758). Bis zum Studium der Theologie und des kanonischen Rechts erhoben sich die Domschulen wohl immer nur unter besonders günstigen Verhältnissen. (Vgl. für Paderborn Bade, Nachrichten über das Gymnasium zu Paderborn [1845] 17; im allgem. Krabbe, Nachrichten über die höhern Lehranstalten in Münster [1852] 51 ff.)

Auch in den Klöstern war Ausdehnung und Behandlung des Unterrichts natürlich überall durch die überlieferten Normen bestimmt, wenn auch in einzelnen Klöstern eine eigenthümliche Lehrtradition sich erhielt und in manchen Fällen ein bedeutender Mann dadurch, daß er in einem weitern Kreise Einfluß erhielt, wie Richard, der Abt des Laurentiusklosters in Lüttich († 1046), dem 21 Abteien in Lothringen und Frankreich zur Leitung anvertraut waren, seine Grundsätze für viele zu Vorschriften werden sah. Eine gewiße Besonderung mag dann noch darin gefunden werden, daß in den niederländischen Klöstern, die hierbei den von Cluny gegebenen Impulsen folgten, das strenge Festhalten am Kirchlichen ein Zurücktreten der classischen Studien zur Folge hatte, während diese in St. Gallen mit Eifer gepflegt wurden. Daß auch in den Klosterschulen Steigen und Fallen des Unterrichts vielfach von den Persönlichkeiten der mit dem Lehramte Betrauten abhieng, versteht sich von selbst. Im ganzen wohl überall gleich war die Einführung in die

Wahrheiten und Gebräuche der Kirche: sie bestand in Einprägung von Gebets- und Bekenntnisformularen und in Einübung des zum Cultus Gehörigen; beim übrigen Unterrichte konnte Maß und Methode, obgleich im allgemeinen feststehend, auch durch die Bedürfnisse der Schüler auf sehr verschiedene Weise modificirt werden, da offenbar da, wo Fürsten und Herren als Schüler eingetreten waren, ganz andere Ansprüche sich geltend machten, als da, wo Söhne des Volkes zu Klerikern und Mönchen zu bilden waren.

Was nun den Unterricht in den alten Sprachen anlangt, so wurde das Lateinische zunächst überall noch darum gelernt, weil es im Dienste des Staates und der Kirche unentbehrlich war, nicht aber deshalb, weil die Kenntnis dieser Sprache den Zugang zu einer reichen Literatur und durch diese wieder in eine großartig entwickelte Welt eröffnete. Was jene Literatur darbot, das nahm man, sobald die Fähigkeit zu ihrer Benützung gewonnen war, in manchen Fällen dankbar auf, und die Freude namentlich an den lateinischen Dichtern, die auch zu mannigfacher Nachahmung und Anwendung führte, giebt sich in den Schriften jener Zeit zuweilen auf rührende Weise zu erkennen; aber sehr wenige erhoben sich zu einer so umfassenden Kenntnis wie Sigebert von Gemblours und einige Gelehrte in St. Gallen. Der grammatische Unterricht (nach Donat, Priscian, Beda, Alcuin &c.) war meist sehr mühsam, langwierig, auf Einübung von Regeln, Wörtern und Phrasen beschränkt; doch fehlte es auch an Erleichterungsversuchen nicht ganz, wie Ratherius seine Grammatik Servadorsum oder Sparadorsum deshalb nannte, weil die rechte Benützung derselben die Schüler gegen die Schläge des Lehrers sicher stellen konnte. (Vogel, I, 101; II, 146.) Die Dichterlectüre läßt sich nach zahlreichen Zeugnissen abgrenzen; man las mit besonderer Vorliebe Virgil, nächst ihm Ovid und Horaz, aber auch Lucan und Statius, seltener Terenz. Sehr fleißig war man im Versemachen, wobei man aber freilich, statt nach den großen Vorbildern geschmackvolle Darstellung zu erstreben, lieber an Dichtern wie Prudentius, Sedulius und Juvencus sich hielt und, da auch die gewählten Stoffe (z. B. biblische Geschichten und Heiligenlegenden) andere Darstellung zu empfehlen schienen, in den mehr kirchlichen Formen sich bewegte, die allmählich im Anschluß an das dem Volksleben Entstammte sich gebildet hatten. Die Kenntnis der lateinischen Prosaiker war eine sehr beschränkte, und gewiß wurde Orosius öfter als Livius oder Cäsar, Seneca öfter als Cicero gelesen; ziemlich bekannt scheinen Sallust und Sueton gewesen zu sein.

Von den griechischen Studien im Zeitalter der Ottonen darf man sich, so sehr einzelne Nachrichten eine gewiße Blüte derselben voraussetzen lassen, doch keine glänzende Vorstellung machen. Es fehlte zwar keineswegs an Anweisungen zum Erlernen dieser Sprache, und wie man dabei zu Werke gieng, zeigt ein von Eckstein aus einem dem 9. oder 10. Jahrhundert angehörigen Codex der Stadtbibliothek zu Laon in den „Analekten zur Geschichte der Pädagogik“ (Halle 1861) mitgetheiltes „griechisches Elementarbuch“; aber wie wenig doch auch bedeutende Gelehrte in die Kenntnis des Griechischen eingedrungen waren, ersehen wir hinreichend aus der einen Thatsache, daß Notker Labeo den von Boethius citirten homerischen Vers: ἀργαλεόν δέ με ταῦτα θεόν ὣς πάντ' ἀγορεύειν in lateinischen Lettern so hat schreiben können: argalthon demetanta theonos panta gopiin, um dann zu übersetzen: fortissimus in mundo deus omnia peregit. Daß die nicht ganz seltenen Erwähnungen Homers neben Virgil, der dann wohl alter Homerus heißt, für eine Bekanntschaft mit den homerischen Gesängen nichts beweisen, ist einleuchtend (vgl. Philologus XV, 3, 477 f.); aber genauere Kenntnis der griechischen Literatur war überhaupt sehr vereinzelt, und selbst die wegen solcher Kenntnis gerühmten Männer brachten es kaum zu belohnendem Verständnis. Ueber Brun von Cöln Giesebrecht I, 304. Vgl. Vogel, Ratherius I, 25 und 161. Mit der nach der Mitte des elften Jahrhunderts vollbrachten Scheidung der griechischen von der römischen Kirche hören auch für Deutschland auf längere Zeit bestimmtere Einwirkungen von Osten her auf. (Vgl. Cramer, De graecis medii aevi studiis I, 10; II, 3 f.

Wie weit damals in den deutschen Klosterschulen das Deutsche zu seinem Rechte gekommen, läßt sich nach den mancherlei aus jenen Zeiten erhaltenen Glossarien und Uebersetzungen nicht völlig erkennen; sehr bedeutsam ist aber ein noch erhaltener Brief von Notker Labeo, worin er bemerkt, daß er, um seine Schüler in das Verständnis der Classiker einzuführen, etwas ungewöhnliches gethan und die lateinischen Schriftsteller in die Muttersprache übersetzt und in dieser erläutert habe; denn in der heimischen Sprache werde leicht gefaßt, was in einer fremden kaum oder nicht ganz begriffen werden könne. S. J. Grimm in d. Gött. Gel. Anzeigen 1835, 92.

Die edle Kunst des Gesanges ist in dieser Periode besonders bei den Niederländern durch Hukbald, den Vorsteher der Schule von St. Elno († 930), welcher als erster Begründer der Harmonie bekannt ist, und Franko von Cöln, Scholasticus bei St. Lambert in Lüttich († 1088), den Erfinder der Mensuralmusik, fortgebildet worden. (Cramer, Erziehung und Unt. in den Niederlanden, 83 f. und 103 f., der die von Kiesewetter in d. Geschichte unserer heutigen Musik 30 ff. ausgesprochene Ansicht, daß der Erfinder der Mensuralmusik ein späterer Franko sein müße, nicht als stichhaltig erkennt). Aber auch in St. Gallen fand der Gesang ausdauernde Pflege; man suchte dort den Knaben selbst das Declamiren durch Musiknoten zu erleichtern. (Vgl. d. Art. Gesang, Bd. II, S. 763, 764.) Ueberhaupt darf angenommen werden, daß auch da, wo andere Lehrgegenstände vernachläßigt wurden, der Gesang, der beim Cultus so gar nicht zu entbehren war, sorgfältig geübt wurde.

Ein Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit war wohl auch beim Unterrichte das Schreiben, worin die ganze Zeit noch eine hochwichtige Kunst erkannte, die nirgends so eifrig ausgeübt wurde, als in Klöstern. Ebenso wird anzunehmen sein, daß befähigte Zöglinge der Klosterschulen den Mönchen, die als Maler, Bildschnitzer, Architekten thätig waren, näher treten durften, um von ihnen zu lernen; bekannt ist ja, wie zahlreich damals in Klöstern auch Künstler waren, obwohl (nach Springer, De artificibus monachis et laicis medii aevi. Bonn 1861) die Ansicht, daß bis zum 13. Jahrhundert die Kunst fast ausschließlich in den Händen der Kleriker sich befunden, stark zu beschränken ist.

Daß die Schulzucht streng war, ergiebt sich aus mannigfachen Berichten. Die Ruthe wurde häufig, auch bei Reichen und Vornehmen, gehandhabt. Als Aufseher waren die Circatores bestellt. Aber es fehlte der Jugend doch auch an Ergötzlichkeiten nicht: man gestattete ihnen zu Zeiten das Würfelspiel, den Wettlauf nach einem gesetzten Preis; das Ringen mit gesalbten Händen, das Stockspiel, oder sie durften auch gepanzert einander mit Steinen werfen. An solchen Tagen erhielten sie wohl auch Wein, Bäder und, um ihre Spiele bis in die Nacht fortsetzen zu können, Lichter. In St. Gallen verdankten die Schüler dem Könige Konrad I. drei freie Spieltage. Denn derselbe hatte einst bei einem Besuche im Kloster auch an den kleinen Schülern, die bei der Tafel vorlesen mußten, seine Freude gehabt und, als er die musterhafte Haltung der Kinder gesehen, die bei einem Umzuge in der Kirche die auf seinen Befehl durch den Gang hin ausgestreuten schönen Aepfel alle unberührt gelassen, jene Tage ausdrücklich für sie erbeten. Eben dort hatten die Schüler bereits das festum sanctorum innocentium, an welchem sie der Zucht völlig entbunden (exleges) waren und jeden bei ihnen eintretenden Fremden, auch wenn es ein Bischof war, festnehmen, als Schulabt auf das Katheder führen und zu einer Loskaufung nöthigen konnten, wie Ekkehard IV (Pertz, Mon. IV, 91) gar anmuthig erzählt hat.

Die Töchter edler Familien Nonnenklöstern zur Erziehung zu übergeben, lag sehr nahe. Daß es geschehen, ließe sich an einer Reihe von Beispielen zeigen. Die Königin Mathilde hatte ihre Erziehung im Kloster Herford erhalten; aber sie hatte noch als Wittwe Heinrichs I. manches nachzuholen. In dieser Zeit war es ihr auch ein liebes Geschäft, in ihrem Kreise für Bildung des weiblichen Geschlechts zu sorgen, und noch im letzten Jahre ihres Lebens (967) wandte sie bei einem Besuche des von ihr gestif-

teten Nonnenklosters in Nordhausen besondere Theilnahme auch der Schule desselben zu, in der allerdings wohl nur die jüngeren Nonnen und die Novizen von den ältern Schwestern unterrichtet wurden. (Pertz, Mon. IV, 299.) Wie weit man es in weiblicher Bildung damals brachte, lassen die Beispiele der Nonne von Gandersheim und der Herzogin Hedwig erkennen. Im allgemeinen Weinhold, Die deutschen Frauen in dem Mittelalter 91 ff. Zuweilen haben in Nonnenklöstern auch Knaben ihren ersten Unterricht erhalten.

In Frankreich treten für diese Periode Süden und Norden noch sehr bestimmt aus einander. Dort erhielt sich das von griechischen Elementen durchzogene römische Wesen auf mancherlei Art, auch in der Fortdauer heidnischer Gebräuche; von den Reformen Karls des Großen aber war der Süden wenig oder gar nicht berührt worden. Doch wurde allmählich der Einfluß des südfranzösischen Klerus auf die Gestaltung der Sprache und die Bildung der religiösen Ideen ein sehr bedeutender (Fauriel, Hist. de la poésie prov. I, 234 ff. und De Laveleye, Hist. de la langue et de la litt. prov. 52 ff.), und daneben trugen die freieren politischen Verhältnisse, der rege Handelsverkehr, die fortgehende Berührung mit arabisch-maurischer, wie mit jüdischer Bildung viel dazu bei, daß sich vom Rhône bis zur Mündung der Gironde eine sehr eigenthümliche Cultur mit einer klangvollen Sprache entwickelte. Im Norden war der Uebergang von den ausartenden Karolingern zu den Capetingern um so weher voller, je langsamer er war, und die königliche Macht der letzteren hob sich nur langsam zwischen den Ansprüchen stolzer Vasallen empor; aber an geistiger Regsamkeit fehlte es auch hier nicht.

Anknüpfend nun an das oben vom Zeitalter Karls des Kahlen Gesagte erwähnen wir zunächst noch des trefflichen Servatius Lupus, der, nachdem er unter Hrabanus Maurus gelernt und gelehrt hatte, als Abt von Ferrières auch durch Pflege der classischen Studien Verdienste sich erwarb. Heirik von Auxerre, eine Zeit lang in Fulda des Lupus Schüler, galt als einer der gebildetsten Geister seiner Zeit und war, nach seinem Gedicht von dem h. Germanus zu schließen, mit Virgil und Horaz genau bekannt. Seinen Unterricht hatte dann wieder Remigius von Auxerre genossen, der später als Scholasticus von Paris oder Rheims († 908) weitreichenden Ruhm gewann. Unter ihm hatten wieder Hildebold von St. Michiel (an der Maas) und Blidulf von Metz ihre Studien gemacht. Bald sollten die von Cluny ausgehenden Reformen auch den Studien zu gute kommen. Denn wenn auch die Cluniacenser für Schulunterricht geringere Thätigkeit entwickelten, als für Restauration des asketischen Lebens und des Kirchenthums im großen; so wirkte doch die geistige Energie, mit der sie auftraten, mittelbar wohlthätig auch auf den Unterricht.*) Für diesen wurde aber noch besonders Fleury an der Loire bedeutend, wo nach Constantin, dem Freunde Gerberts, Abbo, den Paris und Rheims gebildet hatten, besonders durch philosophische, mathematische und astronomische Kenntnisse Aufmerksamkeit erregte († 1004). Gerbert selbst, im Geroldskloster von Aurillac, in Rheims, in Spanien gebildet, wirkte dann einige Zeit als Meister der Schule von Rheims. Aus seinem Unterricht sind hier eine Reihe bedeutender Männer hervorgegangen: K. Robert der Fromme, Fulbert von Chartres, den seine Zeitgenossen den Sokrates der Franken nannten, einer der Männer, welche zuerst die Künste der Dialektik in die Theologie einführten, Adalbero, später Bischof von Laon, Leutherik, Erzbischof von Sens, Bruno, Bischof von Langres, Rothard und Erluin von Cambrai, Franciscus von Paris, K. Roberts Kanzler, Adelhold, erst Scholasticus, dann Bischof von Utrecht, Johannes, Bischof von Auxerre, Ingo, Abt

*) Odo von Cluny freilich deutete einen Traum, welcher ihm einen Drachen in einem schönen Gefäß gezeigt hatte, auf die Gefahren, denen beim Studium der alten Literatur sein Seelenheil ausgesetzt sein würde, und den classischen Studien scheinen dann die Cluniacenser niemals hold gewesen zu sein.

von St. Germain des Près, Herbert, Abt von Latigny u. a. Gewiß war Gerbert, wie oft auch in politische Verhältnisse hineingezogen, stets wieder gern bei wissenschaftlichen Studien, und er faßte dann das Verschiedenste zusammen, zog das Entlegenste herbei, wußte auch dem scheinbar Kleinen Interesse abzugewinnen. Sehr umfassend war unstreitig seine Kenntnis der classischen Literatur; aber am größten war er doch auf dem Gebiete der mathematischen Wissenschaften, obschon hier manches noch immer dunkel ist. Vgl. Friedlein, Gerbert, die Geometrie des Boethius und die indischen Ziffern. Erlangen, 1861. (Ein Versuch zu zeigen, daß das, was man in der Regel als Geometrie des B. bezeichne, von Gerbert herrühre, der seine Kenntnisse aus arabischen Quellen geschöpft habe.) Wichtiger Cantor Mathem. Beiträge (Halle 1863) S. 314 ff.

Der Anschluß der Bischöfe an die neue Dynastie der Capetinger half der Kirche aus schweren Anfechtungen heraus und zu kräftiger Entwicklung empor, und dies kam rasch auch den kirchlichen Bildungsanstalten zu gute. Daß dabei doch lange noch viele Mängel merkbar blieben, darf nicht auffallen. Lehrreiche Einblicke in dieser Beziehung macht uns Guibert von Nogent durch seine Mittheilungen über den Erzieher seiner Jugend möglich. S. Théry, Histoire de l'éducation en France (seconde édition. Par. 1861) I, 227—236. Aber selbst des Volksunterrichts begann man wieder sich anzunehmen. Während die Synode von Trosly 909 geklagt hatte, daß bei so großer Vermehrung des Klerus viele alt würden, die selbst Glaubensbekenntnis und Vaterunser nie gelernt hätten, gab es um d. J. 1000 im Sprengel von Soissons, wie weiterhin in Lothringen, Kinderschulen, in welche Knaben mit dem siebenten Jahre traten, um den Glauben und das Vaterunser zu lernen.

Einen besondern Aufschwung nahm das Schulwesen in der Normandie. Rouen und St. Ouen, Jumiéges, Fontenelle, Fécamp, Lisieux, Mont Saint-Michel hatten ihre Schulen. Alle aber überragte später die Klosterschule von Bec unter der Leitung Lanfranks. Dieser, einer senatorischen Familie in Pavia entsprossen, hatte in Bologna die Rechte studirt und war dann auch als Lehrer daselbst aufgetreten. Nach Frankreich gekommen lehrte er zuerst kurze Zeit in Avranches, dann unter Todesgefahren auf einer Reise nach Rouen zu dem Entschlusse gelangt, sein Leben dem Herrn zu weihen, trat er 1042 in das eben gestiftete Kloster Bec und übernahm bald nachher die Leitung der jungen Schule, die er rasch zu großem Gedeihen brachte, wenn er auch nicht, wie freilich versichert wird, neben dem Lateinischen und Griechischen noch das Hebräische und Arabische lehrte; seine Bedeutung liegt in der Gründung der scholastischen Theologie.*) Im J. 1062 wurde er Abt des von Herzog Wilhelm errichteten Klosters zu Caen und gründete auch hier eine Schule. Wie groß sein Ruhm war, ergiebt sich aus der Thatsache, daß Papst Nicolaus II. Jünglinge, die er imperatorios capellanos et nostros nennt, zu Lanfrank schickte, um in Dialektik unterrichtet zu werden. (Vergl. Gfrörer, Gregor VII, I, 625, der freilich zu viel aus dieser Nachricht herausspinnt.) Im allgem. Charma, Lanfranc Notices biogr., litt. et phil. Par. 1849.

Von der Normandie ist leichter Uebergang nach England. Die Vereinigung der angelsächsischen Reiche unter Egbert (800—828) schien auch der geistigen Cultur, die schon so feste Unterlagen gewonnen hatte, eine noch größere Concentration und damit eine um so kräftigere Entwicklung möglich zu machen. Aber die bald darauf beginnenden Raubzüge der Dänen, deren Wuth und Habgier besonders gegen die Klöster sich richtete, unterbrachen jene Entwicklung in schmerzvoller Weise und zerstörten viel Gutes

*) „Gründung der scholastischen Theologie" ist wohl ein etwas zu starker, wenigstens misverständlicher Ausdruck; er führt leicht auf die Meinung, als hätte Lanfrank mit Absicht und Bewußtsein eine neue theologische Schule gegründet, während sein Streit mit Berengar nur den Anstoß zu derjenigen Behandlung der kirchlichen Dogmen gab, die nachher in umfassender Weise angewendet worden ist und den Namen Scholastik erhalten hat. Gründung der scholast. Theologie wäre ein Ruhm, der eher dem Anselm von Canterbury gebührte. Anm. d. Red.

völlig. Um so bedeutsamer erscheint das Restaurationswerk des Königs Alfred (871 bis 901). Unter den schwersten Bedrängnissen erstarkt und endlich Sieger über die wilden Feinde entfaltete er für die Erneuerung des geistigen Lebens unter seinem Volke die preiswürdigste Thätigkeit. Wie er im Staate durch Weisheit und Strenge eine musterhafte Ordnung und einen durchaus sicheren Rechtszustand herstellte, so baute er mit unermüdlicher Sorgfalt die Kirche wieder auf und öffnete der Bildung neue Pflegestätten. Wir wissen, wie er ausgezeichnete Männer um sich sammelte, wie er selbst Hand anlegte, seinem Volke Bildungsmittel zu schaffen, in denen es zugleich seine Sprache für die folgenden Zeiten sicher gestellt sah. Und er hat, wie kein anderer Fürst des Mittelalters, den Gedanken einer nationalen Volksbildung gehabt. Denn wie ja überhaupt die Angelsachsen auf ziemlich rein gefegtem Boden leichter als die germanischen Völker des Festlandes, die unter zahllosen Ueberresten der alten Welt sich einleben mußten, ihre Eigenthümlichkeit bewahrt hätten, so war es auch jetzt dem großen Könige näher gelegt, dem nationalen Leben eine selbständige Entwicklung zu sichern. Sein Streben gieng nun besonders darauf, daß Schulen nicht allein zum Unterricht im Lateinischen, sondern zugleich solche, in denen alle englisch lesen und schreiben lernen und aus englischen Büchern unterrichtet werden könnten, angelegt würden; er wollte daher auch (nach seiner Zuschrift an die Bischöfe, denen er seine Uebersetzung des liber pastoralis von Gregor d. Gr. zusandte), daß, wie Griechen und Lateiner, so nicht minder die Angelsachsen das Gesetz Gottes in ihrer Sprache haben sollten. Nicht mit Unrecht bemerkt daher auch Neander: „Hätte dieser Plan einer von der römischen Sprache unabhängigen christlichen Volksbildung in Alfreds Sinne weiter fortgesetzt werden können, so würde wohl schon früher eine Reaction gegen das römische Kirchensystem von der englischen Kirche ausgegangen sein." Alfred selbst war übrigens ein sehr treuer Sohn der römischen Kirche. Wie er als Knabe schon 855 mit dem Vater eine Wallfahrt nach Rom gemacht hatte, so hielt er sich auch als König in steter Verbindung mit Rom, und es ist anzunehmen, daß durch Vermittelung der dortigen Schola Saxonum mancherlei Bildungsmaterial für England gewonnen wurde. (Vgl. Lappenberg I, 339.) Im allgem. Pauli, König A. und s. Stellung in der Geschichte Englands. Berlin 1850. Weiß, Gesch. Alfreds des Gr. Schaffh. 1852. Vgl. d. Art. Großbritannien, S. 79.

Das von Alfred Geschaffene gedieh auch nach ihm fröhlich. Zahlreiche Schulen kamen empor. Die Schule in Oxford, nach der gewöhnlichen Annahme eine Gründung des Königs (für Grammatik, Philosophie, Theologie) und bestimmt, einst alle übrigen zu überragen, kam zunächst über die Klosterschulen von Hyde Abbey und Athelney noch nicht hinaus; bald erreichte die Schule der alten Abtei Glastonbury besondern Ruhm. Dort finden wir bald nach Alfred viele dahin ausgewanderte Scoten, die durch Erziehung der Söhne angesehener Sachsen ihren Unterhalt erwarben; dort machte der bald so einflußreiche Dunstan (geb. 924) seine Studien, und bezeichnend ist, daß derselbe, der auch mit dem Griechischen vertraut wurde, zugleich ein besonderes Wohlgefallen an Nationalliedern und altväterlicher Geschichte hatte, was dann freilich seine Neider als Hinneigung zum Götzendienste und zur Zauberei verdächtigten. Durch ihn kam später, als er zur höchsten kirchlichen Würde des Landes sich erhoben hatte und mit großartiger Entschiedenheit an die Seite der Könige getreten war, die Benedictinerregel in England zu durchgreifender Anerkennung, was auch der geistigen Cultur ein mehr kirchliches Gepräge aufdrückte, so jedoch, daß diese im wesentlichen vielfach gefördert ward. (Lappenberg I, 397 ff.) Mit Dunstans Tode (988) begann neuer Verfall, und die schweren Zeiten der dänischen Herrschaft ließen im besten Falle das früher Entwickelte leidlich fortführen. Unter Edward dem Bekenner (1042—66) erhielt die Schule zu Canterbury von Fleury aus neue Anregung (Launoi c. 44); seine ebenso gebildete als liebreiche Gemahlin Editha machte es sich zur Freude, einen Schüler, der öfter in den Palast kam, grammatische Regeln und Verse hersagen zu lassen oder

ihn mit seinen Syllogismen zu bedrängen. (Aug. Thierry, Hist. de la conquête de l'Angleterre par les Normands [Par. 1838] I, 249 f.) Der Tag von Hastings führte für England tief gehende Umgestaltungen herbei, von denen in der nächsten Periode zu handeln ist.

Dritte Periode (vom Ende des elften bis in die Mitte des dreizehnten Jahrhunderts).

I. Die Byzantiner. Die Mittelstellung, welche dieselben seit Jahrhunderten einnahmen, war im Zeitalter der Kreuzzüge, welches die Heere des Abendlandes auf den Osten sich stürzen sah, besonders darum eine höchst gefährliche, weil ihre doch sehr gerechtfertigte Furcht vor fränkischer und normannischer Waffengewalt und ihre infolge des letzten Conflicts bis zum äußersten verschärfte Antipathie gegen die römische Kirche sie zu einer stets unzuverläßigen, oft geradezu feindlichen Politik gegen diejenigen trieb, welche als Helfer und Retter sich ankündigten. Aber in solcher Gefahr nahmen sie auch ihre Kraft nach Möglichkeit zusammen, und die rauhen Männer des Abendlandes, welche die Kreuzfahrten an den Bosporus brachten, empfanden immer wieder Bewunderung wie vor den prangenden Werken der Kunst, so vor der Feinheit und Mannigfaltigkeit der Bildung bei einem Volke, das sie bald haßten, bald verachteten. Was die Byzantiner auszeichnete, das war freilich fast durchaus ererbtes Gut; aber sie bewahrten es treu und handhabten es mit Geschick, und wenn sie dadurch nicht immer innerlich sich förderten, so wußten sie um so besser äußerlich damit Staat zu machen. Doch haben sie gerade damals auch mancherlei neue Bildungselemente in Dichtungen des Orients wie des Occidents aufgenommen. S. Gött. Gel. Anzeigen 1830, 171 f. und 1843, 73 und Mullach, Conjectaneorum Byzantin. libri II. (Berl. 1852) 33 ff. In dieser Beziehung dürfte noch manches Interessante zu ermitteln sein. Die Kaiser des elften Jahrhunderts hatten die Studien nicht sinken lassen, und einzelne waren eifrige Pfleger derselben gewesen. Der junge Michael VII. (1071—78) hatte unter der einseitigen Leitung des gelehrten Michael Psellus zu seinem Unglück mehr Geschmack an literarischer Thätigkeit, als an den Staatsgeschäften gefunden; des Kaisers Sohn Constantin war bereits vom zweiten Lebensjahre an unter die Leitung des Erzbischofs Theophylactus von Achridus gestellt worden, der für seinen Zögling ein mit den nützlichsten Lehren angefülltes Werk schrieb. Alexius I. Comnenus (1081—1118) begünstigte die theologischen Studien vor den classischen (*προηγεῖσθαι τὴν δῶν θείων βίβλων μελέτην τῆς Ἑλληνικῆς παιδείας ἐπέτρεπε*, sagt Anna Comnena, seine Tochter, von ihm in der Alexias S. 148), aber seine kräftige und bei großen Bedrängnissen ruhmvolle Regierung gab dem geistigen Leben mannigfach wohlthätige Impulse und förderte die überhaupt noch möglichen Entwicklungen mit Erfolg. Kaiser Manuel war mit der aristotelischen Philosophie vertraut und schrieb, wie sein zweiter Nachfolger Andronicus, über theologische Fragen; aber er wurde auch wegen seiner Beredsamkeit bewundert und hob zugleich die medicinischen Studien. Daß eine so ereignisvolle Zeit auch tüchtige Historiker hervortreten sah, kann nicht auffallen; aber bedeutsam ist es, daß unter ihnen die Kaisertochter Anna Comnena die erste Stelle behauptete.

Die Studienanstalten der vorhergehenden Periode bestanden unstreitig fort; als neues Institut aber kommt das von Alexius I. gegründete Waisenhaus in Betracht, in welchem neben Einheimischen auch Fremde („Latiner und Scythen") in griechischer Sprache und Literatur unterrichtet wurden. Mit der Weise dieses Unterrichts ist nun freilich Anna Comnena nicht einverstanden. Für die Grammatiker dieser Anstalt nämlich, die einer aus dem zehnten Jahrhundert stammenden und damals wohl allgemeinen Praxis folgten, war die *σχεδογραφία* (*ἡ τοῦ σχέδους τέχνη*, von Anna als *πολύπλοκος πλοκὴ* oder *πεττεία* getadelt) die Hauptsache im Unterrichte geworden. Sie faßten in Compendien eine Menge von Wortformen durch das ganze Alphabet hin nach rein äußerlichen Gesichtspuncten zusammen und suchten bei diesem Verfahren, welches von zufälligen, anomalen

oder schwierigen Formen ausgieng (mittelst der theoretisch aufgehäuften oder aus Stellen der Classiker gezogenen ἐπιμερισμοὶ in neckender Fragweise und mit überraschenden Sprüngen die Kenntnis der Schüler zu erproben und durch Erinnerung an die betreffenden Regeln zu sichern. (Bernhardy.) Läßt nun auch solche Uebung einen zusammenhängenderen Unterricht in gewissen Theilen der Grammatik voraussetzen, so ist doch auch wieder klar, daß Wesentliches vernachläßigt wurde. Anzuerkennen ist aber, daß jenes Zeitalter im ganzen dem classischen Studium sorgsame Pflege angedeihen ließ. Es fehlte namentlich im zwölften Jahrhundert nicht an Commentatoren und Lexikographen, und wenn unter diesen Johannes Zonaras vielleicht nur mäßige Anerkennung fordern darf, so steht Johannes Tzetzes mit seinen Chiliaden, einem Werke vielseitigster Belesenheit, hoch genug, daß man seine Dünkelhaftigkeit ihm nachsehen kann. Eustathius aber, auch ein großer Theolog, und als solcher zu den höchsten Würden der Kirche erhoben, — er war Erzbischof von Thessalonich wahrscheinlich von 1175—1194, — bezeichnet durch seine Commentare zu Homer und Dionysius Periegetes den Höhestand der damaligen classischen Studien, welche in ihm, der früher auch Vorsteher der Rhetorenschule in Constantinopel gewesen war, einen wahrhaft liberalen und gründlich gelehrten Pfleger besaßen. Wie sehr bei diesen Studien die Dichter im Vordergrunde standen, ergiebt sich aus zahlreichen Thatsachen, und daß Homer noch immer Gegenstand besonderer Vorliebe war, zeigen auch die Paraphrase der Ilias von Michael Psellus und die Arbeiten des Comnenen Isaak zur Erklärung des Dichters. Die Verbindung theologischer und philologischer Studien aber, die wir bei Eustathius warnehmen, begegnet uns auch bei Euthymius Zigabenus, und wenn die Theologie jener Zeit einen im ganzen erfreulichen Aufschwung nahm (vgl. Ullmann, Nicolaus von Methone, Euthym. Zig. und Nicolaus Choniates oder die dogmatische Entwicklung der griech. Kirche im 12. Jahrh., in den Studien u. Kritiken 1833), so lag ein Grund davon doch wohl im Gedeihen der classischen Studien. Daß denselben damals auch Gegner nicht fehlten, zeigen die scharfen Jamben, welche Theodorus Prodromus (c. 1150) gegen solche gerichtet hat, der ganz treffend auf die drei großen Cappadocier des vierten Jahrhunderts und auf Johannes Chrysostomus sich beruft,

οἷς εἰς τόσον μέτεστι τῶν ἔξω λόγων,
ὡς καὶ Πλάτωνας ἐκτρέπειν καὶ Σωκράτας,

und schließlich erklärt,

εἰ μὲν τὸ λεχθὲν αἱρετικίζειν λέγεις,
συναιρετικίζοιμι τοῖς λελεγμένοις.

(Fabric. B. G. V, 2, 801 f.) — Der Unterricht in der Rhetorik, vom Leben wenig getragen, beschränkte sich wie früher auf die in den herkömmlichen Progymnasmen gestellten Aufgaben und führte selten über verkünstelte und wunderlich überladene Schaustellungen hinaus. — Zu ganz anderer Bedeutung gelangte damals die an Aristoteles sich anschließende Dialektik, als deren Meister Michael Psellus und Johannes Italus erscheinen. Jener aus patricischem, aber wenig begütertem Geschlecht, war bereits als fünfjähriger Knabe von seiner Mutter dem ersten Lehrer zugeführt worden und hatte sogleich mit regstem Eifer den Studien sich hingegeben (καὶ ἦν μοι παιδιά ἡ σπουδή, σπουδὴ δὲ παιδιά οὐχ ὡς ταῦτα παίζοντι, ἐκεῖνα δέ σχολάζοντι, sagt er selbst); als dann das Schwanken der Eltern über den für den Sohn zu wählenden Beruf ein Traum der Mutter, welcher Johannes Chrysostomus und die Apostel erschienen waren, gehoben hatte, gelangte er rasch zu glänzenden Erfolgen und wurde Vorsteher der Philosophenschule in Constantinopel. Seine literarische Thätigkeit ist eine sehr mannigfache gewesen (s. Leo Allatius de Psellis in Fabric. B. G. V.); für die Geschichte der Pädagogik dürften zwei seiner Schriften der Beachtung zu empfehlen sein: die Διδασκαλια παντοδαπή (abgedruckt bei Fabr. a. a. O.), ein Compendium aller damaligen weltlichen Wissenschaft, besonders auch der Physik und Methaphysik, und das Σύνταγμα εἰς τάς τέσσαρας μαθηματικὰς ἐπιστήμας (Arithmetik, Musik, Geome-

trie, Astrologie), ed. Venet. 1532, Basil. 1536, Witeb. 1560. Der andere hat den Psellus, seinen Lehrer, in Gegenwart des Hofes durch dialektische Gewandtheit vom Lehrstuhle herunterdisputirt und erscheint auch in seinen Schriften als tüchtiger Aristoteliker.

Geringen Antheil an wissenschaftlicher Thätigkeit nahmen in jener Zeit die Klöster, die sogar, statt für Erhaltung oder Mehrung der Bibliotheken zu sorgen, ihre Bücher verschleuderten oder verkommen ließen und nach Eustathius Sitze der Lüge, Trägheit und Bosheit waren. (S. des Eustathius Ἐπίσκεψις βίου μοναχικοῦ, Deutsch von Tafel, Berlin 1847.)

Sicher jedoch waren noch große Bücherschätze in Constantinopel und dessen Umgebung im Zeitalter der Comnenen vereinigt. Aber schon 1185 bei der Einnahme Thessalonichs durch die Normannen mag die alte Literatur mannigfache Einbuße erlitten haben; die Eroberer gaben Bücher um den geringsten Preis weg. Verderblich wirkten in demselben Jahr auch die Verwirrungen, welche in Constantinopel selbst der Sturz des ältern Andronicus hervorrief. Da stürzte das Volk sich auch auf die Gelehrten, die es spottend das faule Glied (μέλος σεσηπός) am Staatskörper nannte. (Nicetas in Andron.) Unter den Schrecken aber, welche die Einnahme und Verheerung der unvergleichlichen Stadt durch die Franken im J. 1204 begleiteten, giengen viele bis dahin erhaltene Werke des Alterthums, der bildenden Kunst und der Literatur für immer verloren, wie damals unstreitig auch die in den letzten Jahrhunderten so eifrig gepflegten Bildungsanstalten zerstört wurden. Die rohe und drangsalvolle Herrschaft der lateinischen Kaiser konnte nur dazu dienen, das etwa noch Vorhandene zu verderben, soweit nicht Stolz und Pietät der Unterdrückten für Rettung der Ueberreste durch Aufsuchen und Sammeln, für Fortbildung der Studien durch Privatunterricht Sorge trugen. Im allgem. s. Heeren 170 ff., 192 ff., 214 ff., Bernhardy §. 90.

II. Die Araber. Die schon in der vorigen Periode durch die Welt des Islam gegangenen Spaltungen und Gegensätze minderten sich freilich in dieser späteren nicht; aber sie führten so wenig zum Verfall wissenschaftlicher Studien und geistiger Bildung, daß wir vielmehr auf sehr verschiedenen Puncten, auch da, wo türkische Dynastien sich erhoben hatten, reger Thätigkeit begegnen. Sprachliche, philosophische, astronomische, medicinische Studien hatten auf Thronen und Lehrstühlen warme Freunde und Förderer; in geographischer und historischer Forschung wurde Großes geleistet; gefeierte Dichter sangen an den Höfen. Noch hatte man an den Hauptplätzen des wissenschaftlichen Verkehrs stattliche Büchersammlungen; Spanien soll noch im zwölften Jahrhundert 70 öffentliche Bibliotheken gezählt haben. Das Unterrichtswesen bewegte sich im ganzen wohl in den alten Geleisen; blühende Lehranstalten gab es in Bagdad, Bassora, Bockhara, Kahira, Alexandria, Fez, Marokko, Granada, Cordova. Dasjenige Land freilich, wo früher das reichste geistige Leben sich entfaltet hatte, Spanien, sah seit dem Einsturz der Ommajadenmacht schwere Bedrängnisse auch über die Stätten der Bildung kommen. Erst wurde der bildungsfeindliche Fanatismus der aus Afrika herüberdringenden Moraviden und Mohaden, dann die aus dem Norden der Halbinsel herabdrückende Gewalt der Christen für das aus glücklicheren Zeiten Erhaltene verderblich. Je feindlicher nun im allgemeinen damals Christenthum und Islam einander gegenüberstanden, desto geringer war zunächst auch der Einfluß, den arabische Bildung und Wissenschaft auf das Abendland übten. Selbst die auf jener Seite unter heftigen Verfolgungen kühn emporsteigende Philosophie — es genügt hier an Abubekr Ebn Tophail in Sevilla und seinen Schüler Abul Walid Mohamed Ebn Roschd (Averroes) zu erinnern — gewann für die Entwicklung der abendländischen Scholastik nicht die Bedeutung, welche sie zu verdienen schien. Ebn Tophails „Naturmensch" (Deutsch von Eichhorn, Berlin 1782) ist übrigens auch für pädagogische Betrachtung, die in dem Philosophen einen Vorläufer Rousseaus erkennen muß, eine höchst merkwürdige Erscheinung. (Auszug in Schmidts Geschichte der Pädagogik II, 120 ff.)

In vielfacher Verbindung mit der Wissenschaft des Islam stand auch in dieser Zeit die der Juden. Sie war durch eine Reihe der bedeutendsten Männer vertreten, die theils für Sprachforschung und Schriftauslegung, theils in philosophischer Forschung Bewundernswürdiges leisteten. Wir brauchen nur an Abn Esra den Weisen († 1165), an Salomo Ben Isaak (Jarchi † 1180), an Moseh Ben Maimon (Maimonides † 1204), an David Kimchi († 1262) zu erinnern. Aber auch die Ergebnisse jüdischer Thätigkeit konnten in dieser Zeit auf die Christen des Abendlandes keine nachhaltigere Wirkung ausüben, da der unter den Bewegungen der Kreuzzüge gegen das heimatlose Volk immer wieder angefachte Fanatismus jede eigentliche Verständigung, jeden stetigen Verkehr unmöglich machte. Im allgem. Jost, Geschichte des Judenthums und seiner Sekten, 2. Abth.

III. Das christliche Abendland. Geeint unter dem Papstthum, das schließlich jede Opposition religiöser wie politischer Art überwältigte, haben die Völker des Abendlandes in dieser Zeit auf allen Gebieten des Lebens großartige Entwicklungen durchgemacht. Indem nach jeder Seite der Horizont sich erweiterte und eine Fülle neuer Anschauungen den Blicken sich entgegendrängte, bildete sich auch eine Menge neuer Bedürfnisse und Interessen aus, und indem unter den schwersten Kämpfen und Erschütterungen das Denken auf die höchsten Probleme hingeleitet wurde, zu deren Behandlung es in der strengen Schule der vorhergehenden Zeit seine Vorbereitung gewonnen hatte, ergab sich ein solcher Reichthum geistiger Bildungen, daß das aus früheren Tagen Ererbte daneben arm erschien. Neben demjenigen aber, was die Kirche als Lehre verkündigte oder als Hülfsmittel empfahl, wuchs jetzt auch unter der Pflege des neben dem Klerus entschiedener hervortretenden Herren- und Ritterstandes im Süden und Norden Frankreichs, in England und in Deutschland eine weltliche Literatur empor, die, wie sie den stärksten Gefühlen in neuen Formen reizenden Ausdruck gab, so auch für die kühnsten Gedanken die rechte Trägerin werden zu wollen schien. Und schon regte sich auch in den Städten ein selbständigeres Leben, das bald gegen die Mächte, welche es niederhalten wollten, entschlossen sich erhob. Dennoch gelang es der Kirche im ganzen, die Leitung in diesem Völkerkreise zu behaupten, nicht in kleinlich zähem Widerstande, sondern oft in wuchtvoller Initiative; hart gegenüber den Oppositionen, verstand sie es auch unter Umständen entgegenzukommen und nachzugeben, wußte sie selbst gefährliche Kräfte in Bahnen zu lenken, wo sie nützen konnten. Ihr Einfluß war ein kaum zu ermessender.

Oft mehr Zuchtmeisterin als Lehrerin der Völker, hat sie doch auch dem Bildungswesen der Zeit einsichtige Theilnahme zugewandt und, während sie vieles, was von selbst aus der Bewegung des Lebens hervortrat, einfach gelten ließ, immer wieder auch Großes und Heilsames angeregt, geleitet, unterstützt. Sie hätte freilich bei der außerordentlichen Fülle ihrer äußeren Mittel gerade für Zwecke der Bildung noch viel mehr thun können; aber man darf doch fragen, ob sie viel weniger gethan, als die sich regenden Bedürfnisse verlangten. Das fühlte sie freilich, daß sie die auf neuen Grundlagen sich entwickelnde weltliche Bildung auf die Dauer kaum werde beherrschen können, und aus den Liedern der Troubadours, wie aus der Lyrik der Nordfranzosen tönte ihr mancher feindliche Laut entgegen; aber doch hat sie es dahin gebracht, daß, wie das Ritterthum von ihr seine Waffen segnen, seine Formen sanctioniren ließ, auch die ritterliche Bildung und Poesie unter die Macht ihres Geistes sich öfter und entschiedener beugte, als zu hoffen war.

Zunächst entwickelte sich aber das kirchliche Unterrichtswesen in bedeutungsvoller Weise. Allerdings gefährdete der große Kampf zwischen Kaiserthum und Papstthum in Deutschland und Italien, indem er einen tiefen Riß durch alles Kirchenwesen hindurchgehen ließ, auch die kirchlichen Lehranstalten; aber die straffe Leitung, die den Päpsten im ganzen möglich blieb, hielt die Geister unter allen Erschütterungen zusammen, während sie doch auch neuen Entwicklungen Raum gab. Eine besondere

Aufmerksamkeit wandten die Päpste dieser Zeit, denen alles an der Bildung des Klerus liegen mußte, den Kathedral- und Domschulen zu. So verordnete Alexander III. durch das dritte Lateran-Concil (1179), daß bei allen Kathedralen Schullehrer mit bestimmter Besoldung angestellt und die eingegangenen Schulen wieder hergestellt werden sollten. Aehnlich verfügte Innocenz III., der auch sonst auf Hebung des Klerus eifrig bedacht war, durch das vierte Lateran-Concil (1215), daß bei allen Kathedralen Lehrer der Grammatik und Lectoren der Theologie angestellt werden sollten, damit nicht ferner ein Mangel an wissenschaftlicher Bildung wargenommen würde. Mit kluger Besonnenheit benahm sich die Hierarchie gegenüber der Scholastik und den rasch gedeihenden Universitäten, die zur Hierarchie in ein so folgenreiches Verhältnis kommen sollten. Die Hochschule von Paris, aus der Kathedralschule von Notre-Dame und den grammatisch-logischen Schulen von St. Genoveva erwachsen, erhielt bereits 1215 durch Innocenz III., dessen Schutz sie gegen die Ansprüche des Kanzlers der Kathedrale angerufen hatte, Corporationsrechte, welche die folgenden Päpste erweiterten und bestätigten, so daß noch vor dem Schlusse des dreizehnten Jahrhunderts die vier Facultäten (Artisten, Theologen, Decretisten, Mediciner) und die vier Nationen der Artistenfacultät (die französische, die normännische, die picardische, die englische, denen nach nationaler Verwandtschaft auch die Deutschen, Flamänder und Italiener sich anschlossen) vollkommen entwickelt erscheinen. Wir haben hier nicht darzustellen, wie gerade diese Universität seit Wilhelm von Champeaux und Abälard für die Entwicklung der kirchlichen Theologie die höchste Wichtigkeit gewonnen hat; aber erwähnen dürfen wir, daß die Päpste mit der ganzen Kirche von dem Gefühle durchdrungen waren, daß diese Lehranstalt den segensreichsten Einfluß übe und der höchsten Schätzung werth sei. Alexander IV. († 1261) nannte sie den Lebensbaum im Paradiese, den Leuchter im Hause Gottes, eine Quelle der Weisheit, die den nach Gerechtigkeit dürstenden Seelen zuströme. (Dubarle, Hist. de l'université de Paris. Par. 1829, I. Théry, Hist. de l'éducation en France I. Vgl. d. Art. Frankreich, 442 f.) In minder festem Zusammenhange mit den Kirchengewalten stand zunächst die Rechtsschule von Bologna, wie sie denn auch aus Privatschulen, in denen die Studia liberalia die Grundlage bildeten, hervorgegangen war; aber das entschiedene Auftreten des kanonischen Rechts (Decretum Gratiani c. 1143) sicherte auch hier der Kirche tiefgehenden Einfluß, und bei dem außerordentlichen Zudrange Lernbegieriger, welcher diese Universität noch vor dem Schlusse des 12. Jahrhunderts als die Rechtsschule für das gesammte Europa erscheinen ließ, mußte solcher Einfluß mit allem Nachdruck gesucht und festgehalten werden. (An die Darstellungen in Savignys Geschichte des römischen Rechts im Mittelalter und Bickels Gesch. des Kirchenrechts braucht hier nur erinnert zu werden.) Beiläufig sei noch erwähnt, daß zu Bologna die Unterweisung im Briefstil (ars dictandi) im Anschluß an die Rechtsstudien als eine wichtige Sache galt. (Rockinger in d. Sitzungsberichten der bayr. Akademie der Wiss. 1861, I, 133 ff.) — Die Schola Salernitana, medicinischen Studien gewidmet, trat natürlich für die Kirche hinter so großartigen und so unmittelbar für kirchliche Interessen wirksamen Instituten zurück.

Freilich muß nun gesagt werden, daß mit der Entwicklung der Universitätsstudien der Verfall der Klosterschulen und der classischen Studien beginnt. (Heeren I, 237 ff., Cramer 136 ff., Daniel 86 ff.) Die neuen Orden der Cartäuser, Cisterzienser, Prämonstratenser haben dann wohl auch, wie die jetzt ermattenden und zurücktretenden Benedictiner, durch fleißiges Copiren und Sammeln von Büchern, viel weniger aber durch Unterhaltung von Schulen für die geistige Cultur gewirkt. Daß indes die Cisterzienser auch Schulen hatten, läßt sich schon aus dem Dialogus miraculorum des Cäsarius von Heisterbach (Ausgabe von Strange 1851) zeigen.*) Einen außer-

*) Z. B. IV, 25, wo er von zwei Schülerinnen eines Cisterz. Frauenklosters in Friesland erzählt, von denen die eine, krank geworden, keine größere Sorge hatte, als daß unterdes die

ordentlichen Einfluß gewannen die Bettelorden, die, mitten in den Städten sich ansiedelnd und fort und fort mit dem Volke verkehrend, als eine überaus zahlreiche, allezeit schlagfertige Miliz der Kirche, wie im allgemeinen so auch für das Unterrichtswesen thätig waren und ebensowohl auf die Lehrstühle der Universitäten sich drängten, als zu den armen Kindern des Volks sich herabließen.

Aber allmählich entwuchs die allgemeine Bildung den kirchlichen Instituten doch. Unter den Bewegungen der Kreuzzüge hatten Völker und Stände unaufhörlich sich gemischt, hatten wundervolle Fernen vor den staunenden Blicken sich aufgethan, hatte die persönliche Kraft in den ungewöhnlichsten Lagen herrlich sich bewähren können, hatten überall neue Bedürfnisse, Gewohnheiten, Rechte sich gebildet. Das Leben der Städte, welches der durch die Kreuzzüge erweiterte Völkerverkehr rasch entwickelt hatte, war noch besonders durch den Kampf gesteigert worden, welchen zu gleicher Zeit das Papstthum und die weltliche Macht mit einander ausgefochten hatten. Aber eine freiere Bildung, die man im Gegensatze zur kirchlichen besser Laienbildung als weltliche Bildung nennt, hat der aus dem Feudaladel erwachsene Ritterstand gewonnen. Unter den Gefahren und Abenteuern der Kreuzzüge war Schwung in sein Leben, ein ideales Element in sein Denken und Fühlen gekommen; er begann sich frei zu machen vom Geiste der Askese, die ihn freilich in seinen höchsten Entwicklungen, den geistlichen Ritterorden, auch wieder auf eigenthümliche Weise band; er wendete Sorgfalt auf Uebung der körperlichen Kraft, auf edle Haltung und feinen Anstand; er hob die Frau aus düsterer Beschränkung empor und weihte ihr, zu derselben Zeit, wo durch Gregor VII. den Männern der Kirche Ehelosigkeit zu einer unabweisbaren Pflicht gemacht war, einen bis zu Extremen gehenden Cultus; er hatte seine Freude daran, die Gefühle des Herzens in Lauten der Muttersprache kund zu geben, und entwickelte eine Poesie, die, hier in leichtern Liedern, dort in mächtigen Epopöen sich ergießend, immer ganz anders wirkte, als alles, was die Kirche in ihren Formen darbot. Aber der Ritterstand wollte doch von der Kirche sich nicht lösen. Er schickte seine Söhne zur Ausbildung für das Leben allerdings an die Höfe der Fürsten und Herren und ließ sie in genau bestimmter Abstufung zur Waffenführung und zur Courtoisie (Hovescheit) anleiten (vgl. Bd. I, 38—42); aber er schickte sie zur Erlangung höherer Geistesbildung noch immer gern in die Kathedral- und Klosterschulen, die unter Umständen auch wieder sich entschloßen, Heldengedichte (wie das Alexanderlied des Gautier de Lille oder de Châtillon um die Mitte des 12. Jahrhunderts) solchen Zöglingen zugänglich zu machen. Vgl. über Hartmann von Aue, der seine Bildung wohl im Kloster Reichenau, der Bildungsstätte für den allemannischen Adel, erhalten hatte, Cramer 178 f. und Lemcke, Hartmann von Aue (Stettin 1862, Progr.) 2 f.

Der Bürgerstand, seine Kraft und Bedeutung fühlend, begann zum Theil auch schon über die seiner Bildung bisher gezogenen Linien hinauszustreben und Scholae privatae (s. u.) gaben ihm zunächst, was er suchte; aber selbst da, wo Oppositionsparteien gegen das Kirchenthum sich regten, behauptete dieses doch im ganzen seinen Einfluß, und die strebsameren Geister fanden leicht noch überall im Dienste der Kirche die Möglichkeit zu energischer Entwicklung und Wirksamkeit. Daß im Zeitalter der Kreuzzüge die Anfänge eines freien Bauerstandes liegen, ist bekannt. Die Befreiung, eingeleitet durch das Gebot der Päpste, jedem zu gestatten das Kreuz zu nehmen, und die daraus für die Herren sich ergebende Nothwendigkeit, der verminderten hörigen Bevölkerung Schonung angedeihen zu lassen, wurde in eigenthümlicher Weise fortgeführt

andere, mit der sie bis dahin gewetteifert, ihr vorauskommen werde, weshalb sie auch durch ihre Mutter die Vorsteherin dahin bestimmen wollte, die andere einstweilen nicht lernen zu lassen. Ebd. XII, 46 sagt die einer Inclusa erscheinende Jungfrau Maria am Grabe eines Schülers: Re vera scholares, si innocentes vivunt et libenter discunt, martyres sunt; quodsi postea artes doctas in civitate, maxime in Dei servitio exercuerint, magnam ex Deo mercedem consequentur. Vgl. IV, 40. VII, 16, 24. X, 64.

theils durch die Gründung von Bauerncolonien aus Holland und Flandern weithin im nördlichen Deutschland, theils durch Aufnahme flüchtiger Leibeigenen in den Städten, die überdies den Außenwohnenden als Pfahlbürgern gern Schutz gewährten. Wie kräftig damals die Bauern im südöstlichen Deutschland auftraten, sieht man aus den Liedern Neitharts von Reuenthal (vgl. Freytag, Neue Bilder aus dem Leben des deutschen Volkes 13 ff.). Da mußten auch neue Bildungsbedürfnisse entstehen; wie sie hie und da durch Unterricht befriedigt worden sind, werden wir unten sehen. Wir wenden uns jetzt zu den besonderen Entwicklungen der einzelnen Länder.

Für Italien mußte die machtvolle Erhebung des Papstthums eine Erhebung des geistigen Lebens überhaupt und eine Steigerung des nationalen Selbstgefühls zur Folge haben; zumal als die Päpste mit den Städten gegen die transalpinischen Dränger in Bund getreten waren. (Vgl. Villemain, Tableau de la litt. du moyen âge, pr. leçon, und Gfrörer, Gregor VII., I, 663 f.) Die artes liberales hatten in Italien (nur nicht gerade in Rom) fortwährend zahlreiche Freunde und Pfleger gehabt; neben den öffentlichen Schulen hatten an vielen Orten Scholae privatae bestanden, die gerade für die artes liberales besonders thätig waren, und außerdem hatte es wohl niemals an Grammatikern gefehlt, die als poetae vagantes sich nützlich machten. Durch solche Studien waren nun auch diejenigen gebildet, die jetzt, von dem die Kirche erneuenden Geiste ergriffen, die kirchliche Wissenschaft zu fördern unternahmen, Lanfrank und Petrus Damiani. Während aber jener für Frankreich und England Lehrer wurde (s. o.), ist dieser für Italien Wiederhersteller der theologischen Wissenschaft geworden: kein philosophischer Denker, doch vielseitig gebildet und durch Homilien, dogmatische und exegetische Tractate, Heiligenleben, Lobschriften auf das Mönchthum, Briefe, Gedichte weithin wirksam. Die artes liberales freilich verleugnete er jetzt, er verdammte, wie Gregor der Gr., die Regeln des Donatus und mahnte die Mönche vom Studium der Grammatik ab, von sich selbst versichernd: mea grammatica Christus est (vergl. Vogel, P. Damiani. Ein Vortrag. Jena 1856). Dieser Befangenheit folgten die kirchlich gestimmten Kreise, und selbst Monte Cassino, das unter dem Abte Desiderius (1058—87) ein so reges wissenschaftliches Leben entwickelte und den Classikern eine so ausgedehnte Theilnahme zuwandte, hielt an dieser Richtung nicht fest, wie denn auch schon Desiderius, um das asketische Leben seines Klosters gegen weltliche Einflüsse zu verwahren, die Scholas exterorum puerorum geschlossen hatte (Giesebrecht 33 ff). *) Aber die Städte, in denen großer Eifer für Schulbildung thätig war (Hüllmann, Städtewesen des Mittelalters IV, 335 f.), hielten die studia liberalia fest und gewannen aus ihnen bald frische Anschauung des antiken Lebens, Musterbilder für die freie Gestaltung des Gemeinwesens, Muth auch im Kampfe für ihre Rechte. Die poetae vagantes, die auch im zwölften Jahrhundert uns vielfach begegnen, — wir finden sie auch in Deutschland, Frankreich, England (J. Grimm, Gedichte des Mittelalters auf K. Friedrich I., S. 47) — erscheinen in ihrer Vorliebe für antike Bildungsformen wohl selbst als Widersacher des Klerus. Wie sehr das durch solche Studien Gewonnene in das Leben eingreifen und in volle Praxis sich umsetzen konnte, beweist auf ganz besondere Art die Entwicklung der römischen Gemeinde um die Mitte des zwölften Jahrhunderts. Denn obgleich auch damals in wissenschaftlicher Beziehung gerade Rom völlig öde war, der Blick auf die so lange unverstandenen Denkmäler des Alterthums und die wunderbare Bewegung, die durch die ganze Halbinsel gieng, rief doch auch in den Römern mit den Erinnerungen an eine große Vergangenheit den Entschluß zu Erneuerung früherer Größe wach. (Gregorovius IV.) Daß das in Bologna mit so großem Erfolge gelehrte römische Recht viel dazu beitrug, den Werken

*) Mit den hier gegebenen Notizen über die damals verfertigten Handschriften des Homer und Tacitus ist freilich zu vergleichen, was Lucian Müller im Philologus XV, 3, 475 ff. bemerkt hat.

des Alterthums die Geister zu gewinnen und zu politischen Neubildungen nach antiken Mustern anzuleiten, braucht hier wohl nur berührt zu werden. — Im Königreiche beider Sicilien, das ja überhaupt in einem gewißen Gegensatze zum übrigen Italien sich entwickelte, erhielt unter Friedrich II. das Unterrichtswesen vom Throne aus eine feste Organisation und in der Universität Neapel, die Nebenbuhlerin für Bologna werden zu sollen schien, ihren Mittelpunct, zu dessen Gunsten andere Schulen aufgehoben wurden. Ausgenommen aber waren die zahlreichen Grammatikerschulen, welche, obwohl die Universität auch Grammatik lehren ließ, doch als Vorschulen zu dieser erscheinen mußten. Friedrich selbst war von ungewöhnlicher Bildung, wie er denn auch eine reiche Bibliothek besaß und gern wissenschaftlich tüchtige Männer (wie Michael Scotus) in seine Nähe zog. Auf seine Veranstaltung geschah es auch, daß eine Reihe aristotelischer Schriften aus dem Griechischen ins Lateinische übersetzt wurde. Griechische Studien hatten sich im südlichen Italien wohl immer mit einer gewißen Stetigkeit erhalten und bei dem damals so gesteigerten Verkehr mit Byzanz leicht manche Förderung erfahren können.

Der Name des großen Hohenstaufen leitet uns wieder nach Deutschland. Der große Kampf zwischen Papstthum und Kaiserthum hat gerade auf das deutsche Bildungswesen sehr nachtheilig gewirkt. Aber bei aller Zerrüttung der kirchlichen Ordnungen gedieh doch selbst in den kirchlichen Lehranstalten noch manches Erfreuliche, und auf dem Gebiete des weltlichen Lebens reifte das Schönste in Lied und Heldendichtung. In jenen Anstalten hielt man an den Normen und Formen der früheren Zeit fest, und auch die neuen Orden, soweit sie überhaupt Schulen unterhielten, versuchten Neuerungen nicht, so nahe dies auch z. B. den Franziscanern lag, die bei ihrem vielfachen Verkehr mit dem Volke in Stadt und Land so viel ungestillte Bildungsbedürfnisse warnehmen konnten und zum Theil als Volksprediger, wie Berthold von Regensburg, auch wirklich mit großem Erfolge befriedigten. Die Schulen an den Domen und Kathedralen, die anderwärts gerade in dieser Zeit unter den unmittelbaren Anregungen der Päpste sich hoben, litten in Deutschland unter Heinrich IV. und auch nachher heftig; Beweis dafür z. B. ein Schreiben der Domschüler zu Hildesheim an den Bischof Hezil (aus den Jahren 1070—73) über inediae diram asperitatem, quae non solum aufert voluntatem studendi, sed etiam infert taedium vivendi. (Sudendorf, Tabularium für die deutsche Geschichte 17 f.) Die weitergehende und bis 1228 in den deutschen Domstiften vollbrachte Aufhebung des kanonischen Lebens wurde auch den Domschulen sehr nachtheilig, und es half wenig, wenn hie und da die Obliegenheiten des Scholasticus aufs neue bestimmt wurden. (Vgl. mit Bezug auf die Statuten des Lübecker Capitels Raspe, Zur Geschichte der Güstrower Domschule S. 7.) Der Scholasticus beschränkte sich jetzt wohl überall auf das Aeußere und überließ den Unterricht einem kärglich bezahlten Rector scholarium, wie auch der Domcantor nicht selten seine Geschäfte durch einen Succentor besorgen ließ. Aber es fehlte doch auch an blühenden Domschulen nicht ganz; wir wählen als Beispiel die Olmützer, die nach der Wiederherstellung des mährischen Bisthums im Jahr 1064 längere Zeit für die Bischöfe Gegenstand der Fürsorge war und 1235 nicht weniger als 369 Schüler zählte. (D'Elvert, Gesch. der Studien-, Schul- und Erziehungsanstalten in Mähren XV.) Die Schulen der Benedictiner hatten freilich ihre Blütezeit hinter sich; aber sie führten zum Theil wenigstens fort, was ein früheres Geschlecht energisch entwickelt hatte, und einzelne zeigten auch wohl ein regeres Leben. Die Schule in Corvei brachte der in Lüttich gebildete Abt Wibald (1147—74) so empor, daß die Söhne der edelsten Geschlechter ihm zugeführt wurden und er selbst der Reformator der Schulen, der unvergleichliche Abt hieß. Hirschau hatte unter seinem großen Abte Wilhelm (1069—91), dem Urheber der in einem weiten Kreise zu Geltung gelangten Consuetudines Hirsaugienses einen neuen Glanz und große Bedeutung für die Studien gewonnen. (Ueber das wissenschaftliche Hauptwerk Wilhelms, Philosophicarum et astronomicarum institutio-

num libri III, das auch für die Pädagogik wichtig ist, s. Prantl in den Sitzungsberichten der bayerischen Akademie der W.W. 1861, 1 ff., und Floto, Heinrich IV., Bd. 1, 126 ff.) Das von Hirschau aus bevölkerte Bischbach wurde unter dem Abte Erchambald eine Erziehungsanstalt für den jungen Adel. Ein Schüler Wilhelms von Hirschau, Azelin war der erste Abt von Blaubeuren, das bald eine treffliche Büchersammlung (mit Handschriften der Classiker) besaß. Unter den bayrischen Klöstern ragten durch wissenschaftliche Thätigkeit, die auch auf Pflanzenkunde und Medicin sich ausdehnte, besonders Tegernsee, Benedictbeuren, Chiemsee hervor. — Von sehr vielen Klosterschulen finden sich freilich nur gelegentliche und meist dürftige Notizen; zuweilen eröffnen sie aber doch einen etwas tiefern Einblick. So die Bemerkung im Chronicon montis sereni (des Klosters auf dem Lauterberge oder Petersberge bei Halle) a. 1212, wornach bei einer streitigen Wahl die Glieder der einen Partei assumtis scholaribus, quorum magister partis ipsorum erat, elevatis in cantum vocibus, electum suum ducentes ad ecclesiam festinabant.

Aber gegen das Ende der Periode scheint überall in Deutschland Verfall einzutreten. Dazu trug neben der Ungunst der allgemeinen Verhältnisse auch die zunehmende Concurrenz der Privatschulen bei. Hatte doch schon um 1066 Gozechin von Lüttich beim Hinblick auf die umherziehenden und um Lohn lehrenden Pseudomagister ausrufen können: „Wer sollte nicht Muße der Thätigkeit vorziehen, da beides gleichviel gilt? Die Jünglinge, welche wir bilden und erziehen, vergessen uns alsbald: der Mammon herrscht über Könige und Tetrarchen; jeder ist nur so viel werth, als er hat; alle Gebote Gottes gelten weniger als Geld.“ Und Wilhelm von Hirschau hatte die Klage erhoben, daß durch die neuen Charlatane die leichtfertige, neuerungssüchtige, jeder strengen Zucht abholde Jugend ins Verderben gestürzt werde; wie Strohhalme vom Winde, werde sie von jeder neuen Lehre umgetrieben, kehre vollgepfropft mit leeren Spitzfindigkeiten und oberflächlichem Geschwätz, ungewohnt jedes Zügels heim und bringe alles in Verwirrung, die Lehrer seien zu Speichelleckern der Schüler geworden, die Schüler zu Richtern der Lehrer, ihr Beifall oder ihr Tadel ermuntere die Lehrer fortzufahren oder gebiete ihnen Schweigen.

In den Niederlanden erhielt sich der Unterricht im ganzen auf der gewonnenen Höhe. Freilich drohte auch hier die Verweltlichung und Zuchtlosigkeit des Klerus, die mit dem Zudrange des Adels zu den besseren Pfründen sich steigerte, sehr nachtheilig zu wirken; aber eine gewiße Schulbildung konnte der Klerus doch nicht entbehren, und so blieben namentlich einzelne Kathedralschulen, wie die zu Lüttich und Tournai, in besserem Zustande. Von den Klosterschulen behaupteten die in der Bernhardinerabtei zu Aduard bei Gröningen, die bei St. Martin zu Tournai, die bei St. Bertin zu Gent ihr Ansehen. Klosterbibliotheken waren nicht selten; doch boten sie, wie der Unterricht, ungleich mehr kirchliche als classische Literatur dar. Daß jüngere Kleriker und Mönche zu Gewinnung höherer Wissenschaft nach Paris reisten, dafür giebt es Beispiele genug.

Frankreich stand während dieser Periode durch geistige Regsamkeit sicherlich allen Ländern voran. Wie es bei den Kreuzzügen eine ganz besondere kriegerische Thätigkeit entwickelte, so gewann es im Zusammenhange damit auch für sein geistiges Leben einen außerordentlichen Aufschwung. Wir erinnern hier nur ganz flüchtig an die Blüte der provenzalischen Cultur, die freilich rasch unter den Verwüstungen der Albigenserkriege vergieng, an den Reichthum der nordfranzösischen Poesie, die mit Philipp II. August am königlichen Hofe einen festen Mittelpunct erhielt, aber besonders in Flandern und der Champagne gedieh, von wo aus sie nach Deutschland hinüberwirkte (Wackernagel, Altfranz. Lieder und Briefe 189 ff.), an die Wirksamkeit der Volkssprache im Süden und Norden als Trägerin der weltlichen Bildung, die in solcher Form dann auch in vornehme deutsche Familien durch Franzosen getragen wurde, wie denn überhaupt bei der eingetretenen Vielseitigkeit des Verkehrs Kenntnis verschiede-

ner Landessprachen auch bei Frauen öfter gefunden wurde; wir erinnern ferner an die großartige Entfaltung der Scholastik und Mystik, die beide gerade in Frankreich die hervorragendsten Vertreter entweder sich bilden oder zu höherer Anerkennung gelangen sahen, an den fast unberechenbaren Einfluß der Universität Paris auf Wissenschaft, Kirchenpraxis, Recht und Sitte, an das Aufstreben des Bürgerstandes unter der klugen Pflege der königlichen Macht, die in den Städten ein zuverläßiges Gegengewicht zu den großen Vasallen erkannte. (Aug. Thierry, Essai sur l'histoire de la formation et des progrès du tiers état [Par. 1853] 20 ff.)

Das Unterrichtswesen in Frankreich erhielt, seitdem Lanfrank die Klosterschule zu Bec so kräftig emporgehoben hatte, eine ganz entschiedene Richtung auf Dialektik und scholastische Ausbildung der Theologie, und als die Universität Paris namentlich durch Abälards überlegenen Geist ein Sammelplatz der Strebenden geworden war, folgte den von ihr kommenden Impulsen ganz Frankreich. Wie man aber damals das zum Schulwesen Gehörige zusammenfaßte und gruppirte, zeigen vielleicht am besten, wenn auch in etwas sonderbarer Form, die drei Abhandlungen des Scholasticus Honorius von Autun († nach 1130) „von der Verweisung der Seele und von ihrem Vaterlande und von der größeren und kleineren Leiter zum Himmel." Darnach ist die Unwissenheit der Seele das Land ihres Exils, die Weisheit ihr Vaterland, zu welchem der Weg durch die freien Künste als durch eben so viele Städte zu suchen ist. Er zählt deren zehn auf (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Musik, Geometrie, Astronomie, Physik, Mechanik, Oekonomik), mit Beziehung auf die heil. zehn Gebote, auf die zehn Kategorien der weltlichen Weisheit, auf die zehn Jungfrauen im Evangelium, und weiß dann bei den einzelnen Schilderungen alles allegorisch auszudeuten, wie er es wohl auch bei seinem Unterrichte gethan hatte. So führen ihn in der ersten Stadt, der Grammatik, die Selbstlauter und die Mitlauter zu den Wohnungen der Sätze, die langen und kurzen Sylben sind die Eingänge der Häuser, die Stadt selbst hat acht Reviere; das Nennwort und das Zeitwort sind die Consuln, das Vorwort der Proconsul, das Adverbium der Präfectus ꝛc. Die Dörfer im Gebiete dieser Stadt sind die Bücher der Poeten, der Tragiker, der komischen, der satyrischen, der lyrischen Dichter. (Bossuet — Cramer V, 2, 328 ff.) — Berührt ist schon, wie die Dialektik und die durch sie entwickelte Wissenschaft rasch alles überwucherte und den humanistischen Studien (der Grammatik) eine freie Bewegung mehr und mehr erschwerte, und auffallen kann es nicht, daß dies am meisten in Paris der Fall war, wo die Tausende der Studirenden schon in der Facultät der Artisten, die doch gerade jene Studien zu pflegen hatte, mehr für die dialektischen Fechterkünste eine Vorbereitung, als Nahrung und Bildung für den Geist durch die Lesung der Alten suchten. Schon Wilhelm von Conches hatte darüber herbe Klage erhoben, und über die mit solchem wissenschaftlichen Treiben zusammenhängende Ausgelassenheit der Studirenden haben Johann von Hauteville und Thomas Brabantinus (Cantipratanus), der Verfasser des früher fälschlich auf Boethius zurückgeführten liber de scholarium disciplina (vgl. Daniel 104 ff.) sehr Unerfreuliches zu sagen gehabt.

Aber bei der großen Regsamkeit der Geister gieng man doch auch wieder über die berührten Studien weit hinaus. Das römische Recht schon im zehnten Jahrhundert zu Angers, im elften auch zu Toul Gegenstand des Studiums, gewann jetzt auch in Montpellier und Paris, ja selbst in den Klöstern Ansehen, obwohl die kirchlichen Gewalten eher entgegenstrebten und selbst die Dialektiker in Paris gegen die „Legisten" Abneigung hatten. Das kanonische Recht gelangte seit der Mitte des zwölften Jahrhunderts in Orleans, Auxerre und Paris zur Geltung, wurde aber freilich auch sehr bald Spiel der Spitzfindigen. Die Medicin, früh in Montpellier gepflegt, wo Hippokrates höchste Auctorität war, fand jetzt ihren Weg auch nach Paris.

Daß nicht eben nur in Paris die Wissenschaften Pflege fanden, sondern auch sonst in Frankreich wissenschaftliches Leben herrschte, geht schon aus den letzten Bemerkungen hervor. Freilich hatte die mit der Steigerung der königlichen Gewalt rasch gedeihende

Metropole einen besondern Vorzug auch darin, daß sie dem Unterrichte größere Freiheit gewährte, während derselbe sonst überall in den Kloster- und Domschulen an die alten Formen gebunden war; aber diese Anstalten waren zahlreich und erwiesen sich thätig. In Saint-Denis, in St. Germain-des-Prés, in St. Remi zu Rheims, in St. Nicaise und St. Thierry, in St. Médard zu Soissons, in Marmoutier, Vezelai, Aurillac, Blois, Vendôme lehrten noch die ehrwürdigen Benedictiner; in Cluny, das auf die weitesten Kreise Einfluß übte, wußte man unter Petrus dem Ehrwürdigen doch auch die classischen Studien zu schätzen und zu schirmen. Auch in den Frauenklöstern wurde für Unterweisung der weiblichen Jugend gesorgt, und selbst das Lateinische hielt man dabei für nöthig; eine Bildung freilich, wie sie uns in Heloise entgegentritt, kann nur als Ausnahme gelten. — Die bischöflichen Schulen waren wie früher theils eigentliche Schulen, theils Priesterseminare; in manchen derselben nahmen die Bischöfe noch an der Unterweisung der Zöglinge Theil. Es gab solche Schulen damals außer der Kathedralschule in Paris, die im freien Unterrichte der Universität eine so gefährliche Concurrenz erhalten hatte, in Rheims, Laon, Soissons, Châlons-sur-Marne, Amiens, Arras, Sens, Bourges, Poitiers, Tours, Orleans ꝛc. — Neben den kirchlichen Schulen bildeten sich übrigens auch in Frankreich seit dem Ende des elften Jahrhunderts zahlreiche Privatschulen durch Clericuli vagantes. Bekannt ist, wie diese Vaganten (Goliardi) gerade auch in Frankreich während des dreizehnten Jahrhunderts eine eigenthümliche lateinische Schulpoesie entwickelt haben; darüber s. Bd. I, 365 f.

In einzelnen Theilen Frankreichs scheint doch auch die ländliche Bevölkerung nicht ganz versäumt worden zu sein. So hatten die meisten Kirchspiele der Normandie eine Schule, in denen man auch die Anfangsgründe des Lateinischen lernte. Hier bildeten sich die jungen Leute, welche zum Priesterstande bestimmt waren und nach Beendigung ihrer Studien so lange noch das Land bauten, bis sie die Weihen oder eine Pfründe erhalten konnten; aber neben ihnen besuchten diese Schulen auch die halbfreien Vavasseurs. Die eigentlichen Leibeigenen freilich waren von Schulbildung ausgeschlossen. (Delisle, Etudes sur la condition de la classe agricole et l'état de l'agriculture en Normandie au moyen âge. 1851.) Doch brachten die Kreuzzüge auch diesen Erleichterung, und 1246 bestimmte die Kirchenversammlung in Biterre, daß die Knaben des niedern Volks, sobald sie sieben Jahre alt geworden, an Sonn- und Festtagen zur Kirche gesandt und im katholischen Glauben unterwiesen werden sollten.

Daß für den höheren Unterricht auch Anleitungen selbst von bedeutenden Männern geschrieben wurden, kann bei der Regsamkeit, welche auf diesem Gebiete herrschte, nicht auffallen. Wir erinnern nur an den Anticlaudianus des Alanus von Lille, an die Schrift Hugos von St. Victor de eruditione didascalica. Eine eigenthümliche Stelle nimmt Johannes von Salisbury mit seinem Metalogicus (in 4 Bänden) ein, ein Mann, der, obwohl in England geboren und längere Zeit dort einflußreich, mit seiner Thätigkeit doch vorzugsweise nach Frankreich gehört, das ihn 1176 zum Bischof von Chartres machte. Er eröffnete in dem genannten Werke einen heftigen Krieg gegen das Vorwalten der Dialektik und für die classischen Traditionen. Er hatte selbst die Dialektik mit großem Eifer in Paris studirt, dann aber der Grammatik wieder sich zugewandt und drei volle Jahre den Vorlesungen Wilhelms von Conches beigewohnt, um weiterhin noch bei Richard Lévèque und Hardnin dem Deutschen in die Schule zu gehen. Als er hierauf zu den früheren Studiengenossen, die inzwischen der Dialektik treu geblieben waren, zurückgekommen, fand er, daß sie in ihrer Bildung keinen Schritt vorwärts gethan. Da war er doch bei seinen Lehrmeistern, die selbst unter Bernhard von Chartres sich gebildet hatten, ganz anders gefördert worden. Der „Alte von Chartres" aber hatte den höchsten Fleiß auf Lesung und Analyse der Classiker gewandt, sie auswendig lernen, in Prosa wie in Versen nachbilden lassen; bei der Erklärung hatte er die Regeln der Syntax, den Schmuck der Rhetorik, die Feinheiten der Dialektik, die mannigfachen Fragen der gelehrten Bildung vorgenommen, alles in fester Ordnung

und in Angemessenheit zur Fassungskraft seiner Schüler, die er zugleich durch moralische und religiöse Betrachtungen täglich zu bilden bemüht gewesen war. Und das ist nun auch die Richtung, welche Johannes von Salisbury vertritt. Sein Werk ist reich an Vorschlägen über die festzuhaltende Methode, wobei er bis auf Quintilian zurückgeht und Donatus, Servius, Priscianus, Cassiodorus, Isidorus, Beda berücksichtigt. Daß er eine ausgebreitete Belesenheit in den Classikern besaß, zeigt jedes Blatt seiner Schriften; auch das Griechische war ihm bekannt. (Schaarschmidt, Johannes Sarisberiensis nach Leben und Studien, Schriften und Philosophie. Lpzg. 1862). Nach seinen Grundsätzen lehrte auch sein Schüler Peter von Blois.

Aber zu einer durchgreifenden Reaction kam es nicht, vielmehr behauptete die Scholastik ihr Uebergewicht, und wie sehr die Humanitätsstudien am Ende des dreizehnten Jahrhunderts im Nachtheile waren, zeigt die Schilderung, welche Heinrich von Andely in seiner „Schlacht der sieben Künste", einem franz. Gedicht, darbietet. Da sehen wir in ausgeführter Allegorie die Hochschule von Orleans als Vertreterin der Grammatik gegen die Pariser Universität, wo die Logik herrschte, zu kriegerischer Bewegung gerüstet, während diese von Tournai Hülfe herbeiruft und auch sonst durch Streitkräfte aus dem Trivium und Quadrivium sich verstärkt; im Kampfe selbst ist Donatus mit Plato dem Heere der Grammatik voran, aber ein von der Astronomie geschleuderter Blitz bringt Schrecken in dieses Heer, dessen Rückzug den Sieg der Logik für ganz Frankreich entscheidet.

Den Verfall hat auch Vincenz von Beauvais, der gelehrte Zeitgenosse des heiligen Ludwig und vielleicht Erzieher der königlichen Prinzen (er starb c. 1264), nicht aufhalten können. Was er in seinem vierfachen Speculum (doctrinale, historiale, naturale, morale) zusammengefaßt hat, enthält allerdings einen reichen Schatz bildender Wissenschaft; aber der Verfasser ist kein Nachfolger des Johannes von Salisbury, er behandelt vielmehr im Zusammenhange der sieben freien Künste die Grammatik fast nur als einen Inbegriff von Regeln und rechnet die zur Lesung dargebotenen Schriften der Alten zu den Nebendingen, die ernsteren Beschäftigungen Reiz geben können als angenehme Unterhaltung; außerdem läßt er sie darum gelten, weil sie brauchbare Moralvorschriften geben. Aber die Dichter der Heiden will er aus dem Unterrichte der Jugend ganz verbannt und dafür die Gedichte des Juvencus, Arator, Prosper, Prudentius, Sedulius aufgenommen sehen. Was Vincenz für die Königin Margaretha über Erziehung geschrieben hat, ist in seinem etwas scholastischen Zuschnitt doch immer eine erfreuliche Schrift, klar, verständig, maßvoll und mild, am wichtigsten vielleicht durch das, was sie über die der weiblichen Jugend zu gebende Bildung enthält (Schmidt II, 301—307). Im allgem. Bourgeat, Etudes sur Vincent de Beauvais, théologien, philosophe, encyclopédiste, ou spécimen des études théologiques, philosophiques et scientifiques au moyen âge. 1210—1270. Par. 1856.

Ueber das Lehrverfahren jener Zeit im einzelnen noch Folgendes. Man ließ gern, nach den ersten Leseübungen, den Psalter von den Kindern durcharbeiten und auswendig lernen, damit sie fromme Gedanken daraus schöpfen und an der Psalmodie Theil nehmen könnten; dann kamen die auch sonst viel benutzten moralischen Distichen Catos an die Reihe, denen wieder Aesops Fabeln sich anschloßen.*) Für den grammatischen Unterricht diente noch fortwährend Donat und Priscian; von den lateinischen Dichtern las man mit Vorliebe Virgil, Ovid, Lucan und Statius, außerdem die christlichen Dichter Prosper, Prudentius, Juvencus; von den Prosaikern standen im Vordergrunde Cicero und Quintilian, auch wohl Sallust, seltener Livius. Peter von Blois hatte öfter auch Curtius, Sueton und Tacitus gelesen. Das Griechische war noch immer

*) Bekannt ist, wie noch Luther es als eine absonderliche Gnade Gottes pries, „daß des Catonis Büchlein und die Fabeln Esopi in den Schulen sind erhalten worden," da beide nützliche und herrliche Büchlein.

sehr vernachläßigt; auch die größten Scholastiker verstanden den Aristoteles und Plato nicht im Original zu lesen. Manches Interessante über den Schulunterricht jener Zeit enthält des Eberhard von Bethune Labyrinthus de miseriis rectorum scholarum, in Polyc. Lyseri Hist. poetarum et poematum medii aevi. Magdeb. 1721, wie auch die in Versen abgefaßte lateinische Grammatik desselben, die Graecismus nur darum heißt, weil die aus dem Griechischen abgeleiteten Wörter besonders berücksichtigt sind, in der Geschichte der Pädagogik zu beachten ist.

Das von Frankreich aus durch die Normannen unterjochte England erlitt infolge dieser Unterjochung die schwersten Verluste. Die weitgehende Wegnahme des Kirchenguts und die Einsetzung normannischer Bischöfe zerrüttete die angelsächsische Nationalkirche und that der von der Kirche abhängigen Bildung des Volkes, namentlich der höheren Classen, den größten Schaden. Ueberdies bestand für längere Zeit ein unausgleichbarer Gegensatz zwischen den Eroberern, die den neuen Adel des Landes bildeten und französische Sprache und Bildung beibehielten, und den Unterworfenen, die zwar mehr und mehr die reine Sprache ihrer Vorfahren ausarten ließen und ihre so reich entwickelte nationale Literatur mit der Fülle volksthümlicher Ueberlieferungen vergaßen, aber darum doch nicht das ihren Drängern Gefallende aufnahmen. Uebrigens gab dasjenige, was die Eroberer nach England brachten, in keiner Weise Ersatz für das, was zu Grunde gieng, und gewiß darf man sagen, daß, wenn späterhin das englische Volk doch wieder so kräftig sich aufgerichtet hat, das geringste Verdienst dabei dem normannischen Klerus gebührt, der geflissentlich auf Ausrottung des Nationalen hinarbeitete und selbst die angelsächsischen Namen zu verdrängen suchte.

An Sinn für höhere Bildung fehlte es indes den Normannen nicht. Schon unter Heinrich I. entwickelte sich in dieser Beziehung Erfreuliches. Die Kenntnis römischer Classiker und die Nachahmung derselben in Prosa und Versen erreichte damals eine Höhe, die sie nicht lange behauptete. Damals schrieben Eadmer, Ingulf, Galfried von Monmouth, Wilhelm von Malmesbury, Florenz von Worcester, Simeon von Durham. In der Klosterschule zu Dunstaple führte der Scholasticus Geoffroy, nach dem Muster dessen, was er in Paris gesehen hatte, geistliche Spiele auf, die ersten, denen wir im nördlichen Europa begegnen. An Bildungsanstalten fehlte es nicht. Neben den Schulen, welche man in der Normandie besaß, hatte man in England selbst Schulen zu Canterbury, York, Oxford, Abingdon, Winchester, Peterborough. Nach dem Studium in Orleans richtete der Abt Joffrid, ein Zögling der Schule von Fleury, ein Studium in Cambridge ein (1109), aus welchem später die berühmte Universität sich entwickelte. Der Unterricht dieser Anstalt hielt sich für die Grammatik an Priscian und die Commentare des Remigius von Auxerre; für die Logik hatte man Aristoteles und Porphyrius, in der Rhetorik schloß man sich an Cicero und Quintilianus an. Gern besuchten die Engländer auch damals noch ausländische Lehranstalten, und man glaubt beobachtet zu haben, daß dabei die Angelsachsen mit Vorliebe den Dingen der Erfahrung sich zuwandten, während die Normannen in der Theilnahme an dialektischen Kämpfen sich gefielen. Aber gerade solche wissenschaftliche Thätigkeit trug wesentlich dazu bei, das nationale Leben niederzudrücken, wie denn schon damals die angelsächsische Sprache aus den Kreisen der Vornehmen mehr und mehr verschwand und im Volke durch Einmischung fremder Elemente entstellt wurde. (Lappenberg, Gesch. Englands I, 289 ff. Vgl. Heeren I, 210 ff.) Unter Heinrich II. setzte sich dieser Auflösungsproceß fort; alle feinere Bildung kam von außen her; der König selbst hatte besonderes Wohlgefallen an Troubadours und Trouvères. Aber er stattete doch auch (wie sein Sohn Richard I.) die Schule in Oxford mit Privilegien aus, welche diese Anstalt rasch zu großer Blüte brachten. Johann ohne Land, obwohl im Besitz einer Bibliothek, hatte für wissenschaftliche Bildung keinen Sinn. Höher stand in Schätzung derselben Heinrich III., unter dessen Regierung die Universität Oxford die Studirenden nach Tausenden zählte, wie sie denn auch ausgezeichnete Lehrer, namentlich aus dem Domi-

nicanerorden besaß. Für Erlernung der alten Sprachen wirkte Robert Grosseteste, der aus ganz niedrigen Verhältnissen sich empor gearbeitet und in Oxford und Paris studirt hatte; er verstand auch Griechisch und Hebräisch. Neben ihm lehrten seine Freunde Adam von Marsh und Johann von Basingstoke, der, in aller Wissenschaft heimisch, auch des Griechischen mächtig war und die modernen Zahlzeichen nach England brachte. Die höheren Stände erfreuten sich noch vorzugsweise an französischen Gestes und Romanzen; aber das Volk hob sich seit den Tagen Johanns ohne Land kräftiger wieder empor, und das Englische begann sich zu entwickeln. (Pauli, Gesch. Englands III, 198 f., 4?5 f., 853 f.) — Das römische Recht, welches, wohl zum Vortheile des Volksthümlichen, unter den ersten Nachfolgern des Eroberers noch fern gehalten worden war, gewann im dreizehnten Jahrhundert doch Eingang und allmählich eine größere Wirksamkeit, als man gewöhnlich anerkennt. (Güterbock, Henricus de Bracton und sein Verhältnis zum röm. Recht. Berlin 1862.

Eine eigenthümliche Stellung nimmt Roger Bacon ein, der größte Forscher, der selbständigste Denker seines Jahrhunderts, auch für die Pädagogik von hoher Bedeutung. Er strebte in jeder Wissenschaft von der Tradition und Auctorität zu klarer Anschauung und voller Sachkenntnis; er wünschte die in der Verdorbenheit der Texte und in den Misverständnissen der Uebersetzungen so arg irreleitenden Bücher des Aristoteles allesammt verbrennen zu können und strebte in Sachen der Kirchenlehre auf die Basis der heiligen Schrift zurück, die er auch den Laien in den Grundsprachen zugänglich zu machen wünschte; die classische Literatur war ihm wohl bekannt, obwohl kaum anzunehmen ist, daß er des Griechischen so weit mächtig gewesen, um den Homer lesen zu können, wie man nach einer von ihm gemachten Bemerkung vermuthet hat; in der Mathematik erkannte er die erste Wissenschaft, bei den Naturwissenschaften aber drang er ganz besonders auf Beobachtung und Erfahrung, die ihn selbst zu so überraschenden Resultaten geleitet haben und in ihm den Vorläufer der großen Entdecker, welche das moderne England gehabt hat, erkennen lassen. Es kann nicht auffallen, daß er in seinen Ordensbrüdern, den Franciscanern, Widersacher und Verfolger fand und die Kühnheit seines Strebens in langjähriger Haft büßen mußte. Dafür ist ihm die Bewunderung späterer Geschlechter zu theil geworden. Er starb 1294 in Oxford. Eine erschöpfende Darstellung seines Lebens und Wirkens fehlt uns noch.

Was bei andern Völkern des christlichen Abendlandes in dieser Periode sich entwickelt hat, das ist nur Nachbildung und Wiederholung des in den Hauptsitzen der damaligen Cultur Gereiften.

Vierte Periode. (Von der Mitte des dreizehnten bis in die Anfänge des sechszehnten Jahrhunderts).

I. Die Byzantiner. Das von den Paläologen 1261 wiederhergestellte Reich blieb in Wahrheit doch eine Ruine auf sehr unsichern Fundamenten, und wenn man sich vergegenwärtigt, welche Stürme bald gegen diesen Bau sich erhoben, so muß man sich wundern, daß derselbe doch noch beinahe zwei Jahrhunderte widerstanden hat. Aber die Byzantiner wurden durch ein starkes Gefühl geistiger Ueberlegenheit aufrecht erhalten, und dies kam ihnen zumeist aus ihrer wissenschaftlichen Bildung. Die Kaiser selbst schätzten sie und beriefen fort und fort die kenntnisreichsten Männer zu den ersten Stellen des Staats oder der Kirche. Die classische Literatur war noch immer Gegenstand sorgfältiger Studien, und Männer wie Nicephorus Blemmydas, Georgius Acropolites, sein Schüler, Georgius Pachymeres gaben dem geistigen Leben doch gleich in den ersten Zeiten nach der Restauration einen stattlichen Ausdruck. Allerdings wurde schon am Ende des Jahrhunderts über beginnenden Verfall der Studien geklagt; aber durch das ganze vierzehnte Jahrhundert zogen sich vielfache wissenschaftliche Bestrebungen, und alle Bedrängnis von außen durch die Osmanen, alle Aufregung im innern durch kirchliche Streitigkeiten hemmten solche Thätigkeit nicht. Der Palast des ältern Andronicus († 1332) galt als eine Schule der Gelehrsamkeit und als ein Kampfplatz der

Beredsamkeit; ebenso konnte sein gleichnamiger Enkel und Nachfolger, der sonst wenig taugte, als Freund der Wissenschaften gepriesen werden. Johannes Cantacuzenus hat ein von oratorischem Schwulst freieres historisches Werk hinterlassen. Noch Kaiser Manuel († 1435) zeichnete sich durch Gelehrsamkeit und selbst durch schriftstellerische Thätigkeit aus. Solche Fürsten hatten unstreitig auch große literarische Schätze um sich versammelt, und bekannt ist, daß Ueberreste derselben noch aus den Schrecken der Eroberung in den Besitz der osmanischen Sultane übergegangen sind.

Ob und in welcher Ausdehnung während dieser Periode Constantinopel öffentliche Lehranstalten hatte, läßt sich kaum bestimmen; doch darf man annehmen, daß das Restaurationswerk der Paläologen auch auf die Bildungsstätten sich bezogen habe, die freilich auch jetzt nur den höheren Ständen nützlich geworden sein würden. Außer Zweifel ist, daß es zahlreiche Privatlehrer gab und unter ihnen sehr tüchtige Männer, die großen Ansehens sich erfreuten. Manche derselben, durch die andringenden Wetter des Untergangs nach Westen gescheucht, haben dort z. Th. in ganz ähnlicher Weise ihre Thätigkeit fortgesetzt. (Heeren I, 224 ff., 246 ff., 306 f.)

Da die Werke der classischen Literatur noch immer als besonders wirksames Bildungsmittel geschätzt wurden, wandte sich ihnen fort und fort auch eine ausgedehnte literarische Thätigkeit zu. Für Grammatik arbeiteten mit mehr oder weniger Tüchtigkeit Manuel Holobolus, Thomas Magister, Maximus Planudes, Georgius Lecapenus, die Moschopuli; Maximus Planudes, eine Zeit lang in Italien als Gesandter thätig, hat auch durch Uebersetzungen lateinischer Schriftsteller (Cicero, Cäsar, Ovid) in das Griechische zu nützen gesucht. Unter den Historikern zeigt vor allen Nicephorus Gregoras eine genauere Bekanntschaft mit der alten Literatur, wie derselbe überhaupt merkwürdige Einblicke in das geistige Leben seiner Zeit uns möglich macht. Die Sprache der höheren Kreise fand Franciscus Philadelphus, der 1420—1427 in Constantinopel lebte und viel mit diesen Kreisen verkehrte, noch sehr rein, namentlich bei den Frauen, die auch an der wissenschaftlichen Bildung theilnahmen (Epp. X, 6).

In Trapezunt, wo mit dem gestürzten Geschlechte der Comnenen viele der edelsten Familien Constantinopels eine Zufluchtsstätte gefunden und einen neuen Kaiserthron aufgerichtet hatten, den sie dann schirmend und mitgenießend umgaben, erhielt sich unter allen Stürmen und Wechseln und neben einem stark entwickelten Wahnglauben durch Jahrhunderte ein Schimmer wissenschaftlicher Bildung; theologische und philosophische, mathematische und astronomische, sowie historische Studien fehlten nicht, und auch hier nahmen die Regenten ermunternd und belohnend theil, wie sie denn auch eine reiche Bibliothek besessen zu haben scheinen. Aber von Lehranstalten erfahren wir nichts, und der höhere Unterricht war hier wohl ausschließlich in den Händen von Privatlehrern, die dann in den alten Traditionen sich bewegten. Die strebsamsten Geister zogen es vor, nach Constantinopel zu gehen, wo höherer Lohn winkte. Die Sprache der Trapezuntier war durch mannigfache Zumischungen arg entstellt, und in den letzten Zeiten dieses Reichs hatten wohl selbst der Hof und die vornehmsten Familien der Hauptstadt die Reinheit des griechischen Ausdrucks völlig aufgegeben. Daß der berühmte Bessarion aus Trapezunt gekommen, konnte den Italienern, die ihn bewunderten, eine günstige Vorstellung von der an den fernen Gestaden des Pontus noch blühenden Wissenschaft geben; aber sein Zeitgenosse Georgius der Trapezuntier, der für Italien in noch höherem Grade ein Erneuerer griechischer Studien geworden ist, stand mit Trapezunt nur durch seine Familie in Verbindung; er selbst war auf Kreta geboren und in Constantinopel gebildet. (Fallmerayer, Gesch. des Kaiserthums von Trapezunt 321 ff.)

Das mit Ostrom in so enge Verbindung getretene Rußland hat in dieser ganzen Zeit ein eigentliches Unterrichtswesen sich nicht entwickeln sehen. Unter den Gefahren der mongolischen Oberherrschaft und bei den unaufhörlichen innern Streitigkeiten konnten auch kräftigere Fürsten nicht daran denken, das in der ersten Zeit der Verbindung mit

Ostrom Begonnene fortzusetzen; der Klerus aber blieb in tiefer Unwissenheit und brachte das Volk über mechanische Religionsübung und düstern Aberglauben nicht hinaus.

II. Der Orient. Das Bildungswesen der Reiche des Islam sank in dieser Zeit, wenn auch noch weit und breit die Wissenschaften Freunde hatten und der Jugend viele in schöneren Tagen gegründete Schulen sich öffneten. Wir können es auch nicht einmal versuchen, die bedeutenderen Leistungen, welche damals noch im Bereiche der arabischen und der persischen Literatur hervorgetreten sind, aufzuzählen, und kaum noch zu unserer Aufgabe dürfte es gehören, das unter dem Einflusse der Mongolenherrscher für Förderung und Mittheilung der Wissenschaften Geschehene anzugeben; aber wir müßen einen Augenblick bei dem verweilen, was im Reiche der Osmanen, das über so weite christliche Gebiete sich ausdehnte, für Wissenschaft und Unterricht geschehen ist. Im allgemeinen wiederholte sich hier, was in früheren Zeiten schon unter der Herrschaft des Islam zu voller Ausbildung gelangt war; aber diese Wiederholung hatte etwas besonders energisches. Bereits der Sultan Urchan hatte nach der Einnahme von Nicäa (1330) in dieser Stadt, den Christen zu tiefem Kummer, die als Versammlungsort der ersten ökumenischen Synode berühmte Kirche in eine Moschee verwandelt und neben derselben eine hohe Schule (Medrese) erbaut, in welcher tüchtige Gesetzgelehrte und Philosophen als Lehrer (Muderris) wirken sollten. Das herrlich gelegene Brussa, vom Sultan als Residenz erkoren, erhielt in eben dieser Zeit neben seinen Moscheen auch Schulen, und bald war die Stadt auch ein Lieblingssitz türkischer Dichter. (v. Hammer, Gesch. des osmanischen Reiches I, 113 f., 2. Aufl.) Größeres aber vollbrachte Mohammed II. nach der Eroberung Constantinopels. Der Gewaltige ließ sogleich die acht bedeutendsten Kirchen dieser Stadt in Moscheen verwandeln und an denselben ebenso viele Medresen errichten, zu deren Unterhalte die Einkünfte der Kirchen verwendet wurden. Als er hierauf die nach ihm genannte Moschee erbaut hatte, stiftete er an dieser allein acht Medresen und stattete deren Professoren mit glänzenden Einkünften aus. Im Zusammenhange damit stand die Organisation des ganzen Gelehrten- und Beamtenthums. Die Zöglinge der Medresen hießen Thalib (Begehrende, d. h. Wißbegierige) oder Suchte (Brennende, nämlich in Liebe zur Wissenschaft). Sie wohnten in besonderen, mit den acht Schulen verbundenen Gebäuden und erhielten Nahrung und Kleidung, ihr Unterricht aber umfaßte (nach Hammer I, 594) Grammatik, Syntax, Logik, Metaphysik, Philologie, Tropik, Stylistik, Rhetorik, Geometrie und Astronomie. Hatten sie diesen Cursus durchgemacht, so hießen sie Danischmende (Wissenschaftbegabte) und hatten nun als Repetenten (Muid) Jüngeren das von ihnen Angeeignete einzuprägen oder auch in untern Schulen als Lehrer einzutreten. Strebten sie höher und suchten sie zu den lohnenderen Stellungen von Muderris und Molla zu gelangen, so war in einem sieben Jahre umfassenden Cursus das Studium des Rechts und ein stufenmäßiges Fortschreiten in der Bahn der Ulema erforderlich. Die Candidaten zu jenen Stellen hießen Mulasim und hatten vor dem Eintritt in dieselben einer strengen Prüfung sich zu unterwerfen. Die Muderris hatten ein tägliches Einkommen von 20 bis 60 Aspern und hießen hiernach wohl auch die Zwanziger, Dreißiger, Vierziger rc. Die begehrtesten Muderrisstellen wurden natürlich die an den acht Medresen der Moschee Mohammeds, die man wohl die acht Paradiese der Gelehrsamkeit nannte. Rang und Einkommen der Muderris bestimmte sich nach ihren Functionen: die über ein bestimmtes dogmatisches Werk Lesenden waren Zwanziger, die Lehrer der Rhetorik Dreißiger, die Lehrer des bürgerlichen Gesetzes Vierziger, die an die Ueberlieferung gewiesenen Fünfziger, die Ausleger des Koran Sechziger. Für die höheren Richterstellen sollten erst diejenigen als tauglich gelten, welche die ganze Stufenreihe der Muderris erstiegen hatten, als Molla aber wieder sechs Stufen der Ehren vor sich sahen. — Als Selim I. das Mamelukenreich zerstört hatte, und nun auch die alten Bildungsanstalten Syriens und Aegyptens, wie die acht Akademien, welche der große Nureddin in eben so vielen Städten seines Reichs und die Schulen, welche Salaheddin in Damask und Kairo

errichtet hatte, unter osmanische Herrschaft kamen, mußte dies von erheblichem Einfluß auf das türkische Unterrichtswesen sein. — Welchen großartigen Aufschwung unter Mohammed II., der selbst umfassende Kenntnisse besaß, Wissenschaft und schöne Literatur bei den Osmanen genommen hat, darüber s. Hammer I, 595 ff.

Die Bildungsanstalten der Juden bewahrten im ganzen den früheren Charakter; aber der durch die steigende Unduldsamkeit des späteren Mittelalters verstärkte Druck, unter welchem das Volk zu leiden hatte (Inquisition in Spanien), wirkte lähmend auch auf sie. Dennoch blühte fort und fort das Studium der hl. Schrift und des Talmud, wie denn auch jüdische Gelehrte die ersten Drucke des alten Testaments (in Soncino 1488, in Brescia 1494) besorgt haben. Die wissenschaftliche Polemik zwischen Juden und Christen, die in dieser Periode eine sehr herbe wurde, hat weder bei jenen noch bei diesen auf die Studien einen erheblichen Einfluß ausgeübt; doch mag bemerkt werden, daß bereits um die Mitte des dreizehnten Jahrhunderts der General des Dominikaner-Ordens Raymund von Pennaforte zu Bildung von Missionaren unter Juden und Mohammedanern Lehranstalten für Erlernung des Hebräischen und Arabischen gestiftet hatte, und daß später zu gleichem Zwecke Clemens V. auf der Kirchenversammlung zu Vienne 1311 Unterricht im Hebräischen Chaldäischen und Arabischen den Universitäten von Paris, Oxford, Bologna und Salamanca zur Pflicht machte, freilich ohne nachhaltige Wirkung.

III. Das christliche Abendland. Als der Sieg der Hierarchie über die Staatsgewalten in der Mitte des dreizehnten Jahrhunderts ihr eine fast unbeschränkte Herrschaft über die Geister gesichert zu haben schien, begannen im Völkerleben so vielseitige und so großartige Entwicklungen, daß zu Leitung derselben die höchste Weisheit und die freieste Auffassung der menschlichen Dinge gehörte. Aber gerade jetzt erschütterte die Hierarchie durch Misbrauch ihrer Macht die Fundamente, auf denen sie ruhte, und als dann das Papstthum in Avignon, obwohl nicht immer schlecht vertreten, tiefe Gebrechen offenbarte und endlich gar in einem die Welt aufregenden Schisma sich entwürdigte, konnten die treuesten Anhänger desselben besorgen, daß die Bewahrung der bisherigen Allgewalt unmöglich geworden sei. Denn auch die Organe dieser Gewalt schienen großentheils untauglich geworden: der Klerus, ganz verweltlicht, lebte in Ueppigkeit und Unzucht, die älteren Orden waren in Schlaffheit versunken und ließen ihre Klöster zu „Spitteln des Adels“ werden, die Orden der Bettelmönche aber ließen zwar immer wieder einzelne durch Eifer, Kenntnisse und Beredsamkeit ausgezeichnete Männer aus sich hervortreten, im ganzen jedoch bildeten sie eine wüste, faule Masse, von welcher die verderblichsten Einwirkungen auf die Welt ausgiengen. Und überall kam höheres Selbstgefühl in das Volk, der Bürgerstand erhob sich, während er zu großem äußeren Gedeihen gelangte, zu kräftiger innerer Entwicklung, und da er in seinen heiligsten Bedürfnissen sich versäumt, ja verhöhnt sah, so wagte er in Wort und Schrift auch scharfe Kritik und laute Opposition.

Dennoch behauptete die Hierarchie im großen und ganzen die geistige Leitung der abendländischen Völker, und nicht am wenigsten dadurch, daß es ihr gelang, das Unterrichtswesen in Abhängigkeit von sich zu erhalten. Denn auch die Universitäten, obwohl sie in der Zeit des Schisma für ihre Aussprüche fast schiedsrichterliche Geltung für sich zu fordern schienen und eine derselben (Prag) Ausgangspunct der drohendsten Bewegung wurde, blieben schließlich in vollständiger Obedienz, und die Schultheologie, unterstützt von den Lehrern des kanonischen Rechts, sorgte dafür, daß alles höhere Studienwesen doch gut päpstlich blieb. Die Dom- und Klosterschulen hielten freilich fast überall ganz mechanisch am Hergebrachten fest und führten zum Theil ein klägliches Scheinleben; aber sie hinderten doch das Emporkommen des Neuen. Und auch die rasch sich mehrenden Stadtschulen, obwohl die Erlaubnis zu Gründung derselben von den um ihr Einkommen und Ansehen besorgten Kirchenoberen oft unter hartem Kampf

erwirkt werden mußte, blieben in enger Verbindung mit der Kirche, die schließlich auch zu Erhaltung derselben oft das Beste thun mußte.

Auf welche Weise in Frankreich später die königliche Gewalt das gelehrte Unterrichtswesen unter ihre Leitung zu bringen suchte, ist oben Bd. II, 445 berührt; aber die tiefgehenden Reformen der Pariser Universität in den Jahren 1366 und 1452 wurden doch im Namen des päpstlichen Stuhles ausgeführt, wenn auch bei der letzteren der König schon stark concurrirte (Théry I, 377 f., 393 ff., II, 306 ff.). In Bezug auf England vgl. oben Bd. III, 80 f. Merkwürdig ist es, in welcher Unabhängigkeit von klerikalem Einfluß die Universitäten Lerida (1300) und Valencia (1412) hergestellt wurden; abhängiger war die in Barcelona (1450). Schäfer, Gesch. von Spanien III, 497 ff. Eine ausgeprägt kirchliche Universität war von Anfang an (1425) die von Löwen. Cramer 314 ff. (Die Considérations sur l'hist. de l'univ. de Louvain im Annuaire de l'univ. cath. de L. 1854 sind mir nicht näher bekannt geworden).

Im ganzen können wir nicht ohne tiefe Trauer auf das Unterrichtswesen dieser Zeit blicken. Wir sehen, daß es den kirchlichen Leitern desselben in weiten Kreisen an dem Bewußtsein über die Größe der hier vorliegenden Aufgaben, zu deren Lösung doch so große äußere Mittel verwendbar waren, völlig fehlt, daß die Heilswahrheiten an den höheren Schulen vor einer streitlustigen Scholastik zurücktreten, in den niederen Schulen, wie im ganzen kirchlichen Leben, bis auf dürftige Formeln verdrängt sind, daß die Schulen überall nur als Vorbereitungsanstalten für den Kirchendienst oder auch für äußerlich bürgerliche Zwecke, nirgends als eigentliche Bildungsanstalten, in denen Menschen mit dem Edelsten für Zeit und Ewigkeit auszustatten sind, behandelt werden, daß der Unterricht handwerksmäßig, schwerfällig, abstumpfend, die Zucht pedantisch, oft rauh und hart, das ganze Schulleben, mit Ausnahme der Erquickungen, welche Kirchenfeste und Schulfeierlichkeiten bringen, düster und freudlos ist. Und doch bietet sich noch manches, was der Aufmerksamkeit und Theilnahme werth ist. — Welche gewaltige Anregungen zum Bessern die Hieronymianer für die Niederlande und das nördliche Deutschland, die Humanisten für das ganze Abendland gegeben haben, ist in besonderen Artikeln bereits dargestellt.

Im Folgenden beschränken wir uns auf eine Reihe ausführender Bemerkungen über Einzelnes, wobei wir auf den bei den drei vorhergehenden Perioden gewählten geographischen Gang verzichten dürfen.

Das vielfach empfundene Bedürfnis nach Schulbildung suchte man zunächst überall durch Gründung von Universitäten zu befriedigen, denen freilich, weil es ja doch an dem rechten Unterbau, an ausreichenden Vorbereitungen für die durch sie zu vermittelnden wissenschaftlichen Studien fehlte, eine überaus schwierige Aufgabe gestellt wurde, die nur dann zu lösen schien, wenn sie die Vorbereitungsstudien so viel als möglich mit in sich aufnahmen. Dies ist nun auch in mancherlei Art geschehen; aber es braucht kaum gesagt zu werden, welche Uebelstände sich dabei ergeben mußten. Immerhin ist es von großem Interesse, das mit der Gründung so zahlreicher Universitäten Zusammenhängende zu betrachten; doch beschränken wir uns auf dasjenige, was dabei in pädagogischer Beziehung beachtenswerth sein kann.

Zu leugnen ist nicht, daß die vielen Universitäten, welche in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters entstanden, für die Wissenschaften eben so viele Freistätten geworden sind, in denen zugleich für einen weiten Umkreis alles sich darbot, was die vorhandenen Bildungsbedürfnisse befriedigen, die geweckteren Geister vielfach üben und für Kirche und Staat brauchbare Diener bilden konnte. Die Vereinigung so vieler Gelehrten unter dem Schutze großer Privilegien und eines stark entwickelten Corporationsgeistes hatte für sich allein schon hervorragende Bedeutung, und daß nun zu ihren Lehrstühlen die strebsame Jugend sich drängte, in welcher die Vertreter sehr verschiedener Stämme und Nationen sich mischten und die Sprößlinge der edelsten Geschlechter mit den Söhnen schlichter Handwerker zusammentrafen, das war, auch wenn

zunächst nicht viel gelernt wurde, für die allgemeine geistige Entwickelung doch in mancherlei Beziehung förderlich. Dazu trug nun auch dies nicht wenig bei, daß zwischen Lehrenden und Lernenden, schon wegen der längeren Dauer der Studienzeit nicht selten ein innigeres Verhältnis sich bilden konnte, während umgekehrt viele auch wieder durch die Peregrinatio academica Förderungen besonderer Art sich schaffen konnten.

Jede Universität war ein in sich abgeschlossenes Gemeinwesen, dessen Verfassung, dessen Ordnungen und Satzungen, von den höchsten Auctoritäten der Kirche und des Staates sanctionirt und über das persönliche Meinen und Wollen erhoben, vielfach zwar die Geister beengten und banden, aber doch auch wieder in ziemlicher Ausdehnung ein reges Spiel der Kräfte gestatteten, ja forderten. Wir haben nun hier auf die Verfassung der Universitäten nicht specieller einzugehen, also auch nicht zu beschreiben, wie ihre rechtliche Stellung und ihre finanzielle Sicherung beschaffen war, wie ihre Lehrer und Schüler nach Facultäten und Nationen sich zusammenschloßen, welche Befugnisse und Pflichten ihre Senate, ihre Kanzler, Rectoren und Dekane zu üben hatten, in welcher Stufenfolge die akademischen Würden und Grade vergeben wurden;*) aber wir erinnern selbst bei so flüchtigen Bemerkungen an Zustände, die in ihrer zusammengreifenden Wirkung doch auch für Bildung von Geist und Charakter Bedeutung hatten.

Unmittelbarer freilich wirkte das Zusammenleben der Studirenden in den Collegien und Bursen. Um Bedeutung und Einrichtung dieser Anstalten, der Alumnate des Mittelalters, recht kennen zu lernen, versetzen wir uns zunächst an die große Mutter-Universität Paris. Man hatte es hier lange mit Kummer gesehen, wie Hunderte von Knaben und Jünglingen, welche der Studien halber herbeigekommen waren, oft jeder Aufsicht und Fürsorge entbehrten und, rathlos in der weiten Stadt sich verlierend, leiblich und geistig unheilbaren Schaden leiden konnten. Da hatte zuerst im J. 1209 die Mildthätigkeit das Collegium oder Hospiz der guten Kinder von St. Honoré eröffnet, ursprünglich allerdings nur, um Obdach und Nahrung darzubieten. Im J. 1250 gründete hierauf Robert Sorbon, Capellan Ludwigs des Heiligen, das Collegium, welches seinen Namen (la Sorbonne) behalten und in der Geschichte der französischen Kirche durch Jahrhunderte einen eigenthümlichen Einfluß ausgeübt hat (**Duvernet**, Hist. de la Sorbonne, dans la quelle on voit l'influence de la Théologie sur l'ordre social. Par. 1790. 2 Bde.). Zuerst war dieses Collegium für 16 arme Studenten der Theologie bestimmt; eine Filialanstalt, das Collegium von Calvi, gab jüngern Zöglingen ein Unterkommen. Noch vor dem Schlusse des dreizehnten Jahrhunderts kamen drei andere Collegien hinzu, denen dann in den beiden folgenden Jahrhunderten eine große Anzahl anderer, von Fürsten, Bischöfen und Staatsbeamten gestiftet, sich angeschlossen hat. (Aufzählung bei **Kilian**, Tableau historique de l'instruction secondaire en France [Par. 1841] 11—14.) Hiezu kamen noch die Häuser, in welchen die Orden die ihnen zugeführten jungen Leute bis zum Eintritt in die höheren Studien unterhielten, sowie eine Menge von Pädagogien oder Privatanstalten, welche Studirende für Geld in Pension nahmen und allmählich auch von den Behörden der Universität einer gewißen Aufsicht unterworfen wurden. Im J. 1463 wurde allen auswärtigen Studenten, die weder in ein Collegium noch selbst in ein Pädagogium Aufnahme gefunden hatten, zur Pflicht gemacht, ihre Wohnung bei Verwandten oder sonst anständigen Leuten zu suchen. — Nahe lag es nun, daß die Beneficiaten der Collegien bald unter eine regelmäßige Leitung gestellt, bald auch in besonderer Weise von Lehrern, welche mit ihnen dieselbe Wohnung theilten, unterrichtet wurden. Da dieser Unterricht immer mehr Stetigkeit und Ausdehnung gewann, konnte es leicht auch geschehen, daß Externen sich anschloßen, was allmählich wieder dazu führte, daß der ganze Unterricht der Universität sich in die Collegien zog und endlich nur noch in ihnen zu finden war. So gewannen neben der Sorbonne manche

*) Vgl. den Artikel „Universitäten" von Tholuck, in Herzogs theologischer Real-Encyklopädie, Bd. 16, S. 720 ff.

Collegien eine höhere wissenschaftliche Bedeutung, und das Collegium von Navarra, im J. 1304 von der Gemahlin Philipps des Schönen, Johanna von Navarra, für 70 Studirende gestiftet, wurde (nach Mézerai) l'école de la noblesse française, l'honneur de l'Université. (Sehr anziehende und reichhaltige Geschichte desselben in Launoji Opp. T. IV.)

Daß in kleinerem Maßstabe solche Einrichtungen auch an den übrigen kleineren Universitäten Frankreichs als zweckmäßig erkannt wurden, begreift sich leicht. Universitäten aber erhielten Toulouse 1228, Montpellier 1289, Orleans 1312, Cahors 1331, Perpignan 1349, Angers 1398, Aix 1409, Dôle 1426, Caen 1430, Poitiers 1431, Valence 1452, Nantes 1460, Bourges 1465, Bordeaux 1473. — Aehnliche Verhältnisse finden wir in England.

Die älteste der deutschen Universitäten, in Prag 1347 von Kaiser Karl IV. nach der Pariser geschaffen, wurde selbst wieder ein Vorbild für die späteren: Wien 1365, Heidelberg 1386, Köln 1388, Erfurt 1392, Würzburg 1403, Leipzig 1409, Rostock 1419, Greifswald 1456, Freiburg im Breisgau 1457—1460, Trier 1472, Mainz 1477, während das eine Tübingen (1477 gestiftet) seine Einrichtungen nach denen in Bologna formte und selbst auch wieder das Muster für Wittenberg (1501) darbot. Es kehren also fast überall die oben geschilderten Einrichtungen wieder, nur daß an den deutschen Universitäten zwischen Collegium und Bursa ein Unterschied sich bildete. Collegien waren bei uns in der frühesten Zeit reicher ausgestattete Institute, durch welche eine Anzahl von Universitätslehrern in gemeinsamer Wohnung unter einem Vorsteher verbunden waren. So in Prag das Collegium Carolinum, welches Karl IV. 1366 für zwölf Lehrer (zwei Theologen und zehn Artisten) eingerichtet und mit den Einkünften von sechs Dörfern auf ewige Zeiten begabt hatte. Aber auch in Prag entstanden schon unter Wenzlaw Anstalten, in denen Lehrende und Lernende Wohnung und Unterhalt erhielten, und jene zur Ueberwachung des Fleißes und des Verhaltens dieser verpflichtet wurden. Auch anderwärts, z. B. in Erfurt, entstanden Collegia nach französischem Zuschnitt, die z. Th. frühzeitig auch Bibliotheken erhielten. Die Bursen waren von anderer Art. Nach der ursprünglichen Bedeutung des Worts war bursa = crumena ex corio (Börse), dann eine gewiße Summe zur Bestreitung der Promotionskosten, weiterhin ein Kosthaus, in welchem Aermere und Reichere um einen niedrigern oder höhern Preis Aufnahme fanden. Nachdem nun in Prag und Wien eine bessere Ueberwachung der Studirenden zuerst dadurch eingeleitet worden, daß man Lehrenden und Lernenden in denselben Bezirken der Stadt Wohnungen anwies, gieng man bald zu der Einrichtung über, wornach die Studirenden in Bursen sich vereinigten, deren Obhut die rectores bursarum zu führen hatten, welche wieder dem Rector der Universität verantwortlich waren. In engern Kreisen hatten dann wieder Magistri oder Baccalaurei die Aufsicht über die Bursales (Bursarii) und im besondern war es ihre Pflicht, das sittliche Verhalten der jungen Leute zu überwachen, sie zu regelmäßigem Besuche der Vorlesungen anzuhalten und für Beköstigung Sorge zu tragen. Ausführliche Statuten regelten das Leben in den Bursen. Gewiß konnte nun solches Zusammenleben in vieler Beziehung wohlthätig wirken; aber sehr bald schlichen grobe Misbräuche sich ein und machten die Bursen zu Wohnstätten der Roheit und Ausschweifung. — An den italienischen Hochschulen hatte man weder Collegien noch Bursen.

Der Unterricht der Universitäten zerfiel in Vorlesungen, Repetitionen und Disputationen. Für die Vorlesungen waren, um der Willkür Schranken zu setzen und Collisionen und Streitigkeiten zu vermeiden, in Bezug auf Gegenstände, Orte und Zeiten genaue Bestimmungen getroffen. Statt der abstumpfenden Dictirmethode, die in Paris gewöhnlich war und auch an den deutschen Universitäten ihr Wesen trieb, kam an diesen doch früh auch freier Vortrag und Nachschreiben in Brauch, an jenen schloßen dann kurze Glossen sich an. In Frankreich und Italien scheute man Einreden der Zuhörer nicht; in Deutschland scheint man solche für unzuläßig gehalten zu haben. Da die Vorlesungen

den Studirenden die kostspieligen Handschriften und Bücher mit ersetzten, kam auf das in ihnen Dargebotene natürlich viel an; doch war in den ersten Zeiten die Thätigkeit der Abschreiber, seit der zweiten Hälfte des fünfzehnten Jahrhunderts die der Buchdrucker gerade an den Universitäten eine sehr geschätzte.*) In den Repetitionen arbeiteten die Magistri, für ein bedeutend höheres Honorar, als bei den Vorlesungen üblich war, das in diesen Vorgetragene nochmals mit den Studirenden durch und unterzogen dabei den vorliegenden Text mit Beachtung von Zweifeln und Einwürfen einer gründlichen Erörterung. Einen sehr breiten Raum nahmen im Leben der Universitäten die Disputationen ein, die besonders seit der Entwicklung der akademischen Grade, deren Ertheilung durch sie wesentlich mit bestimmt wurde, zur Ausbildung gelangt waren und in allen Facultäten fast unaufhörlich die Geister in Bewegung setzten, sehr oft freilich zu leerem Spiel mit Worten und Formeln.

Die Facultät der Artisten (philos. Fac.) hatte zu einem großen Theile unsern Gymnasialunterricht mit zu ersetzen. Sie nahm im Verbande der Universitätsstudien die letzte Stelle ein, wurde aber doch in ihrer Bedeutung als pia nutrix ceterarum facultatum anerkannt. Freilich fehlte ihr überall vor dem Auftreten des Humanismus der rechte Inhalt, da sie unter dem Einflusse der Scholastik mehr und mehr von den classischen Studien sich entfernt und darauf sich beschränkt hatte, ihre Vorlesungen an die schlecht verstandenen alten Grammatiker, an die Werke des Aristoteles und Boethius, des Euklid und Ptolemäus anzuknüpfen. In Deutschland blieben bis tief in das fünfzehnte Jahrhundert hinein die Classiker von der Universität so gut wie ausgeschlossen, und erst Erfurt hat in dieser Beziehung einem freieren Geiste Wirksamkeit gestattet. (Kampschulte, Die Universität Erfurt in ihrem Verhältnis zu dem Humanismus und der Reformation, I. Th.)

Die reiche Literatur zur Geschichte der Universitäten ist hier nicht aufzunehmen. Nur für die deutschen mag auf folgende Schriften verwiesen werden: L. Passow, Beitrag zur Gesch. der deutschen Universitäten im vierzehnten Jahrhundert. Berlin 1836. 4. Zarncke, Die deutschen Universitäten im Mittelalter; Beiträge zur Gesch. u. Charakteristik derselben. 1. Beitrag. Leipzig 1851. 8. Außerdem sei nur kurz an dasjenige erinnert, was für Prag Tomek, für Wien Kink, für Cöln v. Bianco, für Rostock Krabbe, für Freiburg im Breisgau Schreiber geleistet haben.

Ueber die Dom- und Stiftsschulen dieser Zeit ist wenig zu sagen. Es fehlte nicht durchaus an gutem Willen; aber es blieb auch im besten Falle bei vorübergehenden Reformversuchen und sehr mäßigen Resultaten. S. z. B. über die Kathedralschule in Utrecht Cramer 227, über die Domschule in Meißen Müller, Gesch. der Fürstenschule zu Meißen I, 2 f., über die Domschule zu Osnabrück Hartmann, Beiträge zur Gesch. der Schulen in Osn. 4 ff., über die Domschule zu Güstrow Raspe, Zur Gesch. der Güstr. Domschule 1—7. Wenig erhebliches ist auch von den Parochialschulen zu sagen.

Eine größere Regsamkeit finden wir in den Klosterschulen; aber erfreuliche Resultate treten uns auch hier nur selten entgegen. Von der Thätigkeit der Benedictiner bemerken wir wenig mehr; auch ist bekannt, daß ihre Reichthümer sie in Trägheit versinken ließen und hie und da die Verwandlung ihrer Abteien zu Collegiatkirchen für Weltgeistliche angemessen erscheinen ließen (ein Beispiel Ellwangen). Die Benedictiner in Amorbach unterhielten eine etwas bedeutendere Schule bis 1400; seitdem ließen sie

*) Schreiber der bezeichneten Art finden wir am frühesten in Paris, später auch in Cöln, Erfurt, Prag, Heidelberg, Wien und Leipzig. Sie wurden, wie die librarii stationarii, pergamenarii und illuminatores zum Unterrichtspersonale gerechnet und befanden sich im Genusse besonderer Privilegien. (Sotzmann, Gutenberg und s. Mitbewerber, in Raumers hist. Taschenbuch, N. F. 2. Jahrg. 532). Seit etwa 1440 machte ihnen die Holzschneidekunst Concurrenz, die sehr bald zur Vervielfältigung von Schulbüchern angewandt wurde; aber noch eine geraume Zeit nach Erfindung der Buchdruckerkunst finden wir Abschreiber.

sich durch die Erfolge der benachbarten Stadtschulen entmuthigen und beschränkten sich darauf, sogenannte grammatikalische Classen für die Jugend der nächsten Umgegend zu unterhalten (Archiv des histor. Vereins von Unterfranken XIV, 1. 32). Von der pädagogischen Thätigkeit der Dominicaner ist äußerst wenig zu erfahren. Dagegen treffen wir an vielen Orten auf Franciscanerschulen; auch hatte ja gerade der Orden der Franciscaner durch Innocenz III. und Clemens VI. das Recht erhalten, überall zu predigen, Messe zu lesen, Beichte zu hören und Schulen zu errichten. Bessere Anstalten hatten sie am Ende des Mittelalters z. B. in Straßburg (Röhrich in Niedners Zeitschrift für hist. Theologie 1848. 587 f.), in Brünn (d'Elvert XVII.), in Zwickau (Herzog, Chronik von Zwickau I, 154 f.); daß sie in Magdeburg keine Schule besaßen, hat, gegen die gewöhnliche Annahme, Wiggert (Ueber Luthers Schulleben in Magdeburg, 1851) gezeigt. Vgl. Ruhkopf I, 73 ff.

Wie wenig im ganzen die Stifts- und Klosterschulen taugten, dafür liegt der sicherste Beweis in dem überall hervortretenden Bestreben der Stadtgemeinden, eigene Schulen zu erlangen unter dem Patronate ihrer Obrigkeiten. Die in ihrer Art großartige, aber vielfach in's kleine verlaufende Bewegung gieng von den Niederlanden aus, wo ja die Städte früh zu fröhlicher Entwicklung gekommen waren und lebhaftere Bildungsbedürfnisse sich regten. Aber hier entzündete sich nun auch sofort der Kampf zwischen den Stadtgemeinden und dem Klerus, der so lange das alleinige Recht des Unterrichtens gehabt hatte und mit sicherem Instincte von dem Emporkommen selbständiger Stadtschulen große Einbuße an Geltung und Einkünften fürchtete. Der Kampf ist oft, in den Niederlanden und anderwärts, ein sehr heftiger und hartnäckiger gewesen und nicht überall mit dem Siege der Stadtgemeinden beendigt worden. Selbst in dem mächtigen Gent, wo das Verlangen nach selbständigen Schulen am ersten hervorgetreten zu sein scheint und allerdings schon 1192 der große Freiheitsbrief, welchen die Bürger sich selbst abfaßten, den Grundsatz völliger Lehrfreiheit ausgesprochen hatte, blieb man endlich (1235) bei dem Compromiß stehen, nach welchem den Stiftsherren von St. Pharahild das Recht gelassen wurde, jedes Jahr die Schulen, welche übrigens unentgeltlich gehalten werden sollten, einem zu diesem Amte fähigen Manne, den dann der Graf bestätigen sollte, zu übertragen. Bei einer Ausgleichung zwischen der Bürgerschaft von Ypern und dem dortigen Stifte von St. Martin im J. 1253 behauptete letzteres auch das Collaturrecht über die drei großen Schulen der Stadt und gestattete außerdem nur Privatunterricht in den einzelnen Häusern durch einen Kleriker und freie Errichtung kleiner Schulen, in denen bloß bis zum Cato gelehrt werden dürfe. Auch in andern Städten suchte der Klerus das zunächst dem Scholasticus zustehende Privilegium, das er niemals verkaufte, durch Zugeständnisse zu retten, wobei ihm wenigstens die oberste Aufsicht über die neuen Schulen und an den in Stiften und Klöstern noch bestehenden Lehranstalten der höhere Unterricht gesichert blieb. Aber in vielen Fällen errangen die Stadtgemeinden doch auch das Collaturrecht und gaben sich Schulen mit höherem Unterrichte. So nun vielfach in Deutschland und dessen östlichen Nebenländern. Es ist unmöglich, den überaus reichen Stoff, der in zahllosen Stadtchroniken und Schulgeschichten vorliegt, den Gang, welchen die Verhandlungen und Kämpfe genommen haben, ausführlicher darzustellen; wir beschränken uns auf Hervorhebung des Charakteristischen. Da ist nun Folgendes zu bemerken: 1) Nicht bloß in den größeren Städten, sondern sehr oft auch in den kleineren wird das Verlangen nach eigenen Schulen auf sehr vernehmliche Weise laut und kommt nicht leicht eher zur Ruhe, als bis in irgend einer Form den Bedürfnissen genügt ist (s. z. B. das Verzeichnis bei Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Würtemberg 6—16). 2) Gerade in den Städten, wo Domcapitel und Collegiatkirchen oder ansehnliche Klöster bestehen, ist der Widerstand der kirchlichen Gewalten besonders stark, führt zuweilen wohl selbst zu Anwendung des Bannfluchs und setzt sich in einzelnen Fällen durch Menschenalter fort, auch dann noch, wenn die Stadtgemeinden

päpstliche Gewährungen erwirkt haben, wie z. B. in Leipzig, wo, obwohl bereits im J. 1395 die päpstliche Erlaubnis zu Gründung einer Schule (bei St. Nicolai) erlangt war, noch am Ende des fünfzehnten Jahrhunderts der Widerstand der Augustiner-Chorherren nicht besiegt war. 3) Wo der Klerus nachgiebt, sucht er den Unterricht der neuen Schulen auf ein möglichst geringes Maß zu beschränken, um seinen eigenen Anstalten die höhere Auctorität und den Schein der Unentbehrlichkeit zu bewahren, obwohl die entstehende Concurrenz nur selten ein Anstoß zur Verbesserung der kirchlichen Anstalten wird. 4) So lebhaft empfunden das Bedürfnis ist, welches auf Errichtung neuer Schulen hinleitet, so begründet es sich doch oft in sehr unsicherer und schüchterner Weise (etwa durch Beziehung auf die Weite und Gefährlichkeit des Weges, den die Kinder bis zur Dom- oder Stiftsschule zu machen haben), und führt auch bei vollständigerem Siege sehr selten zu bedeutenderen Schöpfungen oder zu Durchführung neuer Gedanken. 5) Wenn eine Entscheidung des Papstes eingeholt wird, ist sie eher zustimmend als abweisend, wie auch da, wo Landesherren im Besitze des Patronates sind, den Wünschen der Städte meist gern entsprochen wird; der schiedsrichterliche Spruch der Landesherren aber bringt die Dinge gewöhnlich nicht über Halbheiten hinaus und führt wohl auch zu ganz wunderlichen Einrichtungen, z. B. in Königsberg, wo 1339 der Hochmeister Dietrich von Altenburg die Altstadt in zwei Hälften theilte und die eine Hälfte an die Schule der Hauptkirche, die andere an die Schule der Pfarrkirche wies und zugleich bestimmte, daß alle zwei Jahre ein Wechsel eintreten sollte. (Möller, Gesch. des Altstädt. Gymnasiums in Königsberg I, 4—9). 6) Sehr selten haben die Stadtgemeinden Trieb und Lust, für ihre Schulen größere Opfer zu bringen, vielmehr lassen sie es sich gerne gefallen, wenn die Kirche mit ihren Mitteln aushilft und Kleriker als Schulmeister bei ihnen eintreten, wie denn überhaupt ein vielfacher Zusammenhang der Stadtschulen mit dem kirchlichen Leben besteht (die Schüler wirkten als Chorsänger bei den zahlreichen Kirchenfesten und Gottesdiensten mit) und häufig auch weltliche Schulmeister sobald als möglich in den Dienst der Kirche einzutreten suchen (denn die Belohnung für kirchliche Functionen war für sie eine wichtige Einnahmsquelle). 7) Der Unterricht der Stadtschulen lehnt sich meist an die Praxis der kirchlichen Lehranstalten an und benutzt fast überall dieselben Lehrbücher und Methoden,*) wie auch ihre Zucht meist eine mönchisch-düstere ist,**) wo nicht etwa bei großer Frequenz statt der Zucht arge Zuchtlosigkeit eintritt. 8) Der häufige Wechsel der fast immer nur auf Kündigung angestellten und schlecht bezahlten Lehrer hatte nothwendig schlimme Schwankungen und Unterbrechungen zur Folge, während das Kommen und Gehen der fahrenden Schüler (s. d. Art. Bachanten) sehr gefährliche Elemente der Bewegung in die Stadtschulen bringt. 9) Der Gedanke an ein eigentliches Volksschulwesen ist auch dieser Zeit noch fremd, obwohl man z. B. der weiblichen Jugend etwas größere Theilnahme zuwendet (vgl. für Braunschweig Sack, Gesch. der Schulen in Braunschweig I, 34 ff.) und die Kinder der Armen durch zahlreiche Stiftungen und Spenden zum Besuche der Schulen ermuntert werden (Sack, I, 21, 64 f., 82 f.). 10) An eine zusammenhängende und durchgreifende Leitung des Unterrichtswesens denken auch ausgezeichnete Fürsten und Bischöfe nicht, vielmehr bestimmt sich das Meiste entweder nach örtlichen Bedürfnissen oder nach persönlichen Neigungen, wo nicht allgemein gültige Traditionen träge und mühsam fortwirken.***) 11) Ueberall bleibt der Familie sehr vieles über-

*) Interessantes über die Unterrichtsweise der Stadtschule in Ulm bei Pfaff 23 ff.

**) S. z. B. was Erasmus Alberus in seiner Schrift „Ein gut Buch von der Ehe" von seinen Erlebnissen in der Schule zu erzählen hat (Theol. Literaturblatt 1856. 842 f.) und wie namentlich auch Luther über die in der Schule zu Mansfeld ihm widerfahrene Härte klagt (Jürgens, Luther I, 159 f.)

***) Nahe hätte es von Anfang an gelegen, die Universitäten zu Mittelpuncten des Unterrichtswesens in fest bestimmten Kreisen zu machen und ihren Vorständen eine umfassendere Leitung der Studien in die Hand zu geben. Doch finden wir solche Leitung, wenn wir von Paris absehen,

lassen, die oft zu einiger Ergänzung Schreib- und Rechenschulen oder sonst kleine von Klerikern und Laien gehaltene Winkelschulen *) benutzt; wo in jugendliche Herzen triebkräftige Keime der Frömmigkeit gelegt werden, da ist es meist das stille Werk der Mütter und Väter.

Nach einzelnen Landschaften und Orten die Stadtschulen jener Zeit zu betrachten, würde nur z. Th. eine lohnende Beschäftigung sein, die wir hier nicht als unsre Aufgabe ansehen dürfen. Aus der Literatur über die Stadtschulen des Mittelalters führen wir zur Ergänzung noch einiges an. Hüllmann, Städtewesen IV. 331—346 (anziehende Uebersicht). Heppe, Schulwesen des Mittelalters 25 ff. Für Hamburg Meyer, Gesch. des Hamburg. Schul- und Unterrichtswesens im MA. Hamb. 1843. Für Breslau Schönborn, Beiträge zur Gesch. der Schule und des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena in Br. 1843 f. (2 Stücke). Für Görlitz Knauth, Das Gymnasium Augustum in G. (1765) 3 ff. Für Olmütz d'Elvert XV. f. Für Iglau Klumpar, Gesch. des Gymnasiums zu Iglau 1853. Für Nürnberg Schultheiß, Gesch. der Schulen in Nürnberg 1853 f. Für Ulm Kapff, Zur Gesch. des Ulmer Gymnasiums 1858. (Vgl. die in dem Art. Geschichte des Gelehrtenschulwesens angeführte Literatur. D. Red.) Da aus vielen dieser Stadtschulen im Zeitalter der Reformation Gymnasien sich entwickelt haben, müßen die in sehr erfreulicher Weise sich mehrenden Geschichten von Gymnasien reiche Beiträge zur Geschichte auch jener Stadtschulen darbieten.

Ueber die Lehrbücher, welche damals Kirchen- und Stadtschulen gebrauchten, ließen sich sehr ausführliche Mittheilungen zusammenstellen; hier beschränken wir uns auf einiges besonders Charakteristische. An die Stelle der alten Grammatiker trat im spätern Mittelalter (etwa seit 1240) weit und breit das Doctrinale puerorum Alexanders von Villedieu, eine Grammatik in Versen und Reimen von übler Beschaffenheit (Daniel 102 f., Röhrich, in Illgens Zeitschrift für hist. Theol. 1834, 2, 205 f.). Das Buch schließt sich an Priscianus an und besteht aus drei Theilen, der Etymologie, der Syntax und der Pronunciation. So unvollkommen es ist, hat es doch eine ganz außerordentliche Benutzung erfahren: man rechnet, daß im 15. Jahrhundert mehr als 50 Auflagen desselben erschienen sind: die Ausgaben des 16. Jahrhunderts enthalten meist nur das dritte Buch, da man für das erste und zweite schon vielfach andere Grammatiken (wie Diomedes von den Alten, Johannes Despauterius von den Neueren) zu brauchen sich gewöhnt hatte. Ein Grund für den so ausgedehnten Gebrauch des Doctrinale lag wohl auch darin, das er der Grammatik den Inhalt der Hauptabschnitte des alten und des neuen Testaments in 212 Versen mit einer die Aufmerksamkeit beschäftigenden und das Gedächtnis unterstützenden Kürze hinzugefügt hat. Andere Lehrbücher für den lateinischen Unterricht waren die Gemma Gemmarum, das Catholicon (von Joh. de Balbis, einem Dominicaner des 14. Jahrh.), der Modus latinitatis. Ein sehr merkwürdiges Schulbuch ist der Cisio-Janus, ein aus 24 lat. Versen bestehender Festkalender, der vielleicht schon im zehnten oder elften Jahrhundert entstanden ist. Es waren recht eigentlich Versus memoriales, wie folgende Probe für den Januar erkennen läßt.

Cisio-Janus Epi sibi vendicat Oc. Feli. Mar. An.
Prisca Fab. Ag. Vincenti Pau. Pol. Car. nobile lumen.

fast nur bei der Univ. Prag. Der Rector derselben hatte nach Karls IV. Anordnungen die oberste Aufsicht über die niedern Schulen des ganzen Landes, er überwachte und leitete den Gang des Unterrichts, schrieb die Lehrbücher vor, besetzte die erledigten Stellen mit Baccalaureen und Magistern oder auch mit Studenten, die nach einigen Jahren an die Hochschule zurückkehrten oder in lohnendere Aemter übertraten, übrigens weit davon entfernt waren, Volksschulunterricht geben zu wollen. S. v. Helfert, Die Gründung der österr. Volksschule durch Maria Theresia (Prag 1860) 50.

*) Von diesen giebt Fechter, Gesch. des Schulwesens in Basel bis zum Jahr 1589 (Basel 1837) S. 26; Schultheiß, Gesch. der Schulen in Nürnberg (Nürnb. 1853) II, S. 33, nähere Nachricht. S. auch d. Art. Volksschule.

Hier ist Cisio = Circumcisio Christi, Epi = Epiphania, Pau = Pauli conversio. Die erste Silbe in Epi hat die sechste Stelle in den Silben des Januar, was den Tag des Festes (6. Jan.) anzeigt, Pau ist die 25. Silbe, weil Pauli Bekehrung auf den 25. Januar fällt. — Noch Melanchthon hat sich mit dem Cisio-Janus zu thun gemacht. Es ist natürlich, daß alle diese Schulbücher sehr selten geworden sind. Fand doch selbst Daniel nur in der kaiserlichen Bibliothek zu Paris vollständige Exemplare des Doctrinale puerorum. Als Quellen der Sprach- und Alterthumskunde sind noch jetzt die lateinisch-deutschen Vocabularien jener Zeit wichtig, wie der von W. Wackernagel 1847 herausgegebene Vocabularius optimus, wohl in Oberschwaben während des vierzehnten Jahrhunderts entstanden, interessant besonders dadurch, daß darin der ganze Wortvorrath nach Maßgabe des Inhalts, und nur, wo dieser nicht leiten konnte, nach dem Alphabete geordnet ist; die Grundlage für diese, wie für alle ähnlichen Zusammenstellungen des Mittelalters bilden die Etymologien Isidors von Sevilla, die hie und da eingeschalteten grammatischen Denkverse aber mögen aus Handbüchern entlehnt sein, wie wohl auch die öfter angeführten Sentenzen aus Virgil, Ovid, Horaz, Lucan und Juvenal aus Sammlungen für praktische Zwecke stammen werden. Ein viel umfassendes Schulbuch war die Margaritha philosophica des Carthäusers Gregor Reisch (Ende des 15. Jahrhunderts), die in 12 Büchern grammaticae rudimenta (in Versen), dialecticae principia, rhetoricae partes, arithmeticae species, musicae principia (mit Musiknoten), geometriae elementa, astronomiae theorematica, naturalis philosophiae principia, alchimiae principia, einiges de anima und de principiis philosophiae moralis darbot. Die nicht selten erwähnten Gesangbücher (Cantuale) der Schüler waren Notenbücher zu den Meßgesängen. Anziehend ist es zu betrachten, wie die junge Buchdruckerkunst überall gleich in den Dienst der Schule genommen wird, und wie schnell dann die Ausgaben der beliebteren Schulbücher auf einander folgen.

Sehr bunte, z. Th. wunderliche Bilder erhalten wir, wenn wir uns die Schulfeste jener Zeit zu vergegenwärtigen suchen. Schulfeste waren im Grunde alle Kirchenfeste, weil dabei in den Processionen auch die Schüler mit Fahnen, Bändern und andern Emblemen theilnahmen, zumal das Frohnleichnamsfest, die Marienfeste, die Feste der Schutzpatrone; besonders aber treten für die Schulen hervor das Gregoriusfest, das Nicolausfest, das Maifest, an welche frühzeitig auch allerhand Mummereien und scenische Spiele sich anschloßen. (S. d. Art. Schulfeste.) Eine anziehende Zusammenstellung bei Sack 107 ff.

Was in diesen Jahrhunderten die kleine religiöse Genossenschaft der Waldenser namentlich für religiöse Bildung der Jugend gethan hat, das entzieht sich der Forschung fast ganz. Dagegen wissen wir von den böhmischen Brüdern, daß sie die Unterweisung der Kinder und Erwachsenen im Bekenntnis den ordinirten Geistlichen übertrugen, während in Zeiten der Verfolgung den Unterricht der Kinder die Hausväter übernahmen. Im J. 1505 erhielten die Brüder durch ihren thätigen Senior Lucas von Prag den ersten Katechismus unter dem Titel „Fragen der Kinder.“ Wie groß im allgemeinen die geistige Regsamkeit, wie groß namentlich auch die literarische Thätigkeit bei den Brüdern war, davon s. Gindely, Gesch. der böhm. Brüder I.

So haben wir die Entwicklungen eines Jahrtausends durcheilt. Wir haben für Jugendbildung viel edle Kräfte wirken, Großes unternehmen, Dauerndes aufbauen sehen. Aber wir haben auch wargenommen, wie beschränkt man blieb in der Stellung der Aufgaben, in der Wahl und Anwendung der Mittel, in den Erfolgen einer oft doch sehr eifrigen und angestrengten Thätigkeit, weil diese leicht auch wieder in Mechanismus sich verlor. Als nun der Humanismus auf breiterer Basis die Reform des Studienwesens begann und gegenüber den schwerfälligen Vertretern des Alten mit voller Lebendigkeit, mit kühner Leidenschaft, mit stolzem Selbstvertrauen an die Jugend sich wandte, um in dieser die Zukunft sich zu sichern und durch sie die Güter echter Weisheit und reinen Geschmacks weiter tragen zu lassen, hätten die alten Normen und Formen auf-

gegeben werden müßen, auch wenn die Reformation, die noch ganz anders die Geister erregte und noch viel gewaltigere Mächte in den Kampf führte, nicht so bald an die vom Humanismus ausgegangene Bewegung sich angeschlossen hätte. Was solchen Angriffen erlag, war sicherlich des Fortlebens nicht werth; aber nicht alles, was verurtheilt ward, hörte zu wirken auf, sondern wirkte weiter in neuen Zeiten und neuen Verbindungen.

H. Kämmel.

Mittelschule. Eine „mittlere Schule" bezeichnet nach dem Wortsinn zunächst eine solche, welche zwischen zwei anderen Schulen oder Schulgattungen, natürlich zwischen einer niedereren und einer höheren, in der Mitte steht. Der bestimmtere Sinn des Wortes hängt also davon ab, welcher Art diese beiden Schulgattungen seien, die jenseits der Grenzen der Mittelschule liegen. Da ist denn vorzugsweise entweder an Volksschule und Hochschule zu denken — und in diesem Sinn war z. B. der Titel der für die Interessen der Gymnasien, lateinischen und Realschulen bestimmten Zeitschrift „Mittelschule" gemeint, welche mehrere Jahre lang in Württemberg erschien —, oder an Volksschule und Realschule — und dann bezeichnet man mit dem Worte Stadtschulen, welche sich über das Niveau der gewöhnlichen Volksschule erheben, ohne darum Realschulen sein zu wollen. Das Nähere s. unter den bestimmteren Aufschriften: Stadtschule u. s. w.

Mnemotechnik. Eine uralte Kunst ist in unsern Tagen, wo sie gerade nur ein Minimum von Werth besitzt, wieder hervorgezogen und übermäßig angepriesen worden. Es geht eben mit der Gedächtniskunst wie mit so manchen Ueberlieferungen der Vorzeit, die wieder auftauchen, weil Neugier und Neigung zum Merkwürdigen jetzt fast mehr bewirken, als früher der directe Gebrauch. Bei alledem schließt die Mnemotechnik doch auch für denjenigen, der sich weder durch blinde Neugier, noch auch durch die Hoffnung außerordentlicher Früchte zu ihr hinführen läßt, genug wirkliches Interesse in sich, und namentlich der Pädagoge wird aus ihrer Betrachtung Vortheil ziehen, wenn er sie als psychologisches Experiment begreifen und so weit verallgemeinern kann, daß ihre Grundsätze auch außerhalb der engen Spuren der eigentlichen Technik verwendbar werden.

Die Mnemotechnik hat es mehr mit dem Behalten, als mit dem Erinnern zu thun. Wo es gilt, zwei oder mehrere Vorstellungen so mit einander zu verbinden, daß nach Anregung der einen sofort auch die andere ins Bewußtsein tritt, oder daß sich eine ganze Reihe in geordnetem Verlaufe entwickelt, da kommt eine Unzahl von Ursachen und Wirkungen in Betracht, welche insgesammt das Gebiet der Mnemotechnik bilden. Von diesem weiten Gebiete bauen die Mnemoniker gewöhnlich nur einzelne Theile an, da die Virtuosität in der Verwendung weniger, ganz bestimmter Mittel sie praktisch weiter führt, als die Beherrschung des ganzen Feldes. Der Pädagoge ist hier nicht in demselben Falle. Ihm muß gerade die Aufmerksamkeit auf das ganze Gebiet dessen, was nach psychologischen Gesetzen mnemonisch wirkt, von Bedeutung sein, während er die meist nur zu Kunststücken taugliche Virtuosität in der Anwendung einzelner besonderer Mittel nicht brauchen kann. Hievon ausgenommen ist nur etwa das gewöhnliche Memoriren, welches von der Mnemotechnik im weitesten Sinne einen Specialfall bildet.

Jede zusammenhängende Entwicklung zweier oder mehrerer Vorstellungen beruht auf dem Zusammenwirken einer leitenden Zweckvorstellung und einer an sich unbegrenzten Reihe von Einflüssen der Aehnlichkeit, der begrifflichen Verwandtschaft und der habituellen Verbindung. Die Vorstellung „Ritter" kann ebensowohl die Vorstellungen „bitter", „Gewitter", „Retter" u. s. w. als z. B. „eques" „knight", oder auch „Panzer", „Mittelalter", „Heros", „Soldat", oder etwa „Geograph", „treue Schwesterliebe" und zahlreiche andere nach sich ziehen. Die Zweckvorstellung, welche während der Entwicklung einer Vorstellungsreihe im Hintergrunde des Bewußtseins ruht, lenkt den Verlauf in die richtigen Bahnen. Je nachdem wir also bei Entwicklung der Vorstellung „Ritter" etwa Reime und dgl. suchen, oder übersetzen, Geschichte treiben, ein Gedicht

declamiren, wird bald diese bald jene Verbindung wirklich eintreten. Die bloße Unähnlichkeit, wie z. B. zwischen „Fledermaus" und „Cicero" hat keine reproductive Wirkung, wohl aber der Gegensatz, dessen Bedeutung sich jedoch auf die der logischen Verwandtschaft zurückführen läßt. Unterscheiden wir nämlich die mnemonischen Elemente so, daß wir ein logisches, ein sinnliches und ein mechanisches*) annehmen, so findet in ersterer Beziehung die Reproduction theils so statt, daß der in der Vorstellung liegende Begriff einen übergeordneten oder untergeordneten, theils so, daß er einen beigeordneten näher bringt, und im letzteren Falle sind es gerade die entgegengesetzten Endpuncte einer Vorstellungsreihe (conträre Gegensätze), welche sich besonders stark verbunden zeigen; so „groß" und „klein", „hell" und „dunkel", „warm" und „kalt", während z. B. „lau" „kühl" rc. oft nicht so nahe liegen. Bei der sinnlichen Wirkung spielt im ganzen in der Mnemonik das Gebiet des Gesichtssinnes eine hervorragende Rolle, während das gewöhnliche Gedächtnis sich mehr auf das Ohr stützt; doch brauchen wir nur an die Versregeln der lateinischen Grammatik zu erinnern, um zu zeigen, wie eine künstliche Unterstützung des Gedächtnisses auch auf den Sinn des Gehörs begründet werden kann. Die mechanische Wirkung ergiebt sich überall, wo zwei oder mehrere Vorstellungen zufällig einmal miteinander oder nacheinander im Bewußtsein waren; sie ist an sich schwächer als die logische und die sinnliche, kann aber theils durch die begleitenden Umstände, theils aber namentlich durch Wiederholung eine außerordentliche Kraft erlangen. Ersteres geschieht besonders beim Auffallenden, z. B. bei der Vorstellung eines Pferdes und eines Wohnzimmers, wenn wir eben das Pferd mit Verwunderung im Wohnzimmer erblickt haben. Letzteres findet beim Auswendiglernen statt, aber auch bei fehlerhaften Gewohnheiten, bei den Eindrücken der täglichen Umgebung u. s. w. —

Die vollendetste Mnemonik würde immer die Herstellung eines vollkommenen inneren Verständnisses der Zusammengehörigkeit der zu verbindenden Vorstellungen sein; allein ein solches Verständnis ist nur selten zu erreichen. Wer sagt uns z. B. sprachgeschichtlich, physiologisch und psychologisch den Grund davon, daß der Lateiner den Menschen homo nennt? So weit sich aber dergleichen Nachweise geben lassen, sollten sie nicht verschmäht werden, und eine gesunde Etymologie, selbst wenn sie z. B. einmal den (sprachwissenschaftlich vollkommen feststehenden) Zusammenhang von „rana" und „Frosch" mit Zuziehung des englischen und des Sanskritwortes darthut, kann deshalb in kundiger Hand selbst in untern Classen trefflich wirken. Mein verehrter Lehrer H. Schweizer in Zürich verstand es vortrefflich, dergleichen Lichtblicke zu geben, ohne irgendwie sich von der Hauptaufgabe des Unterrichtes zu verlieren. Es ist aber nicht jedermanns Sache, und wer es kann, der giebt damit auch mehr als eine bloße Mnemonik. In Wissenschaften, welche einen strengen inneren Zusammenhang haben, sollte nun aber freilich diese höchste Art der Mnemonik durch genaue Verdeutlichung des logischen Zusammenhangs stets im Auge behalten werden. Schon der alte Morhof, welcher die Mnemotechnik mit großer Vorliebe behandelte, will aus den Gebieten der Logik, der Mathematik, der Physik und Metaphysik, eben des strengen inneren Zusammenhanges wegen, alle besonderen mnemonischen Kunstgriffe verbannt wissen. An Fälle, in denen es sich z. B. um das Behalten der Basis des natürlichen Logarithmensystems, der Zahl π und dergl. handelt, mag Morhof nicht gedacht haben. Daß es aber auch für die didaktische Unterstützung der reinbegrifflichen Auffassung eines Stoffes eine bestimmte Kunst giebt, ist nicht zu bezweifeln. Die Hervorhebung des Hauptgedankens, der anschauliche Nachweis der Gliederung, die summarische Zusammenfassung und dann wieder das ruhige Weilen beim Einzelnen, sind Dinge, an denen sich jeder Pädagoge zu versuchen hat. Schon Hugo von St. Victor und nach ihm Vincenz von Beauvais (vgl. Schlosser, Vinc. v. Beauv., Hand- und Lehrb. für Kön. Prinzen und ihre Lehrer, Frankf. 1819 I. S. 37) erkannte wohl, in wie engem Zusammenhange diese Kunst mit dem Gedächtnisse stehe. In der speciellen Technik unserer Mnemoniker spielt das logische Element die geringste Rolle, und es ist jedenfalls irrthümlich, wenn sie glauben, mit der Zurück-

führung der Zahlen auf Wörter, mit Abänderung schwer zu behaltender Eigennamen und solchen Kunststücken der begrifflichen Auffassung der Sache zu dienen, oder sich auf eine solche zu stützen. Es kommt hiebei weit mehr das sinnliche Element in Betracht, welches überhaupt in die Processe des Vorstellens weiter hineinreicht, als man gewöhnlich annimmt. In den Bewegungsnerven gehen auch bei der abstractesten Vorstellung gewöhnlich merkbare und vielleicht immer unmerkliche Functionen vor, von denen es für unsern Zweck nicht nöthig ist, zu untersuchen, ob sie mit dem Vorstellen selbst in einem näheren oder ferneren Zusammenhange stehen. Namentlich kann man bei einiger Aufmerksamkeit leise Zuckungen in den Muskeln der Sprachwerkzeuge warnehmen, die jedoch nicht genügen, das Aussprechen der bloß gedachten Worte zu bewerkstelligen. Aehnliche Strebungen finden in den Gesichtsmuskeln statt und zwar nicht nur, wenn sie stark genug sind, unsre Züge merklich zu verändern. Auf dem Gebiete der Empfindung entsprechen diesen Vorgängen die Phantasiebilder des Sehens, Hörens 2c., welche vermuthlich im Centrum der Sinnesempfindungen ihren Ursprung haben. Auch diese Thätigkeiten, deren Verwandtschaft mit den wirklichen Sinneswarnehmungen, für welche die Nerven nur Leiter sind, ganz unverkennbar ist, haben ihre Abstufungen bis zur Grenze der Unmerklichkeit, doch ist sehr fraglich, ob die Forderung Hegels, daß den Schülern beim begrifflichen Denken „das Hören und Sehen vergehen" soll, jemals zu erfüllen ist.

Die Mnemotechnik knüpft mit zwei Erfahrungssätzen an diese sinnlichen Elemente des Vorstellens an: mit dem Satze, daß möglichste Lebhaftigkeit derselben das Behalten unterstützt, und, daß Vorstellungen, bei denen die sinnlichen Elemente ähnlich sind, einander auch bei völliger Verschiedenheit des begrifflichen Inhaltes ins Bewußtsein heben. Ueberhaupt kann man sich ja abstracte Begriffe, z. B. Obst als solches, im Unterschiede von Aepfeln, Birnen 2c. nicht vorstellen; mit solchen Begriffen kann man nur rechnen. Der Mnemotechniker knüpft daran an, daß man bei ihrer Erwähnung doch immer eine Reihe von Phantasiebildern solcher Gegenstände hegt, die unter den betreffenden Oberbegriff fallen, und er verlangt dann, daß man die betreffenden Phantasiebilder recht lebhaft fasse und ausmale. Die Mnemoniker des 15—17. Jahrhunderts, welche sich alle mehr oder weniger auch mit der dialektischen Erfindungskunst des Raymundus Lullus befaßten und deshalb auf abstracte Begriffe und deren Einprägung in mannigfachen Verbindungen Werth legen mußten, wandten die Einprägung symbolischer Figuren an. Diese wurden den Dichtern, alten Denkmälern, Münzen u. s. w. entlehnt, oder auch nach der Analogie solcher Darstellungen ersonnen. In der Phantasie konnten diese Figuren dann aufs mannigfachste gruppirt und mit bestimmten Orten, Handlungen u. s. w. in Verbindung gebracht werden. Neben der Phantasie sind nun aber die Thätigkeiten der Sprachwerkzeuge von vorzüglicher Wirksamkeit. Ein fremd klingendes Wort wird von einem Schüler leichter behalten, wenn er es selbst ausgesprochen, als wenn er es noch so deutlich gehört hat. Aehnlich klingende Worte heben einander ins Bewußtsein, auch wenn sie durchaus verschiedene Begriffe bezeichnen, und von dieser Aehnlichkeit haben die Mnemoniker der modernen Jahrhunderte einen sehr ausschweifenden Gebrauch gemacht, indem sie aus unbekannten Worten bekannte machen, namentlich solche, welche zugleich ein Phantasiebild geben, oder welche sich durch einen logischen Zusammenhang leicht behalten lassen. Der bizarre Unsinn, der bei diesem Verfahren in der Regel herauskommt, schadet dem Behalten leider gar nicht, und eine auf das Aeußerliche gerichtete Pädagogik glaubt daher leicht an diesem Verfahren einen Schatz zu haben, während es in der That aus überwiegenden Gründen ganz zu verwerfen ist (Beispiele u. a. bei Curtman, Lehrb. der Erz. § 111 und sehr zahlreich bei den neueren Mnemonikern).

Das mechanische Element des Gedächtnisses zeigt sich am reinsten in der Thatsache, daß Vorstellungen, welche einmal nacheinander oder nebeneinander ins Bewußtsein traten, auch ohne alle Aehnlichkeit oder logische Zusammengehörigkeit, sich wieder ins Bewußtsein heben, wenn eine derselben auftritt. Auf dieser Wirkung beruht das

mechanische Auswendiglernen, das für sich allein verwerflich, aber versetzt mit Anschauung und logischer Auffassung für die vollendete Sicherheit im Reproduciren eine unentbehrliche Stütze ist. Die Wirkung einer einmaligen zufälligen Verbindung von Vorstellungen ist meist sehr schwach, wird aber durch Wiederholung, die ursprünglich absichtslos sein kann, immer stärker. So entsteht z. B. das für den Lehrer so beachtenswerthe Auswendiglernen von Fehlern, in die der Schüler, obwohl er auf sie aufmerksam gemacht ist, bei jeder Wiederholung zurückfällt. In der Mnemonik, welche gerade die zeitraubende Wiederholung möglichst zu beseitigen sucht, wird das mechanische Element des Gedächtnisses meist nur in Verbindung mit den übrigen angewandt, wie denn überhaupt gerade die bekanntesten und wirksamsten Mittel der Gedächtniskunst sich auf Mischungen der wirksamen Vorgänge stützen.

Hieher kann man vor allen Dingen die Benutzung der Raumbilder, welche schon den Alten bekannt war, rechnen. Die bekannte Erzählung von der Erfindung des Simonides (Cic. de or. II, 86), welcher übrigens dem unzweifelhaft höheren Alter der Mnemotechnik gegenüber kein Gewicht beizulegen ist, zeigt, wie früh man schon über die Theorie dieser Kunst nachdachte. Bei diesen Raumbildern ist das logische Princip durch die Ordnung und Eintheilung, das sinnliche durch die lebhafte Vorstellung gewißer Räumlichkeiten, das mechanische endlich durch die willkürliche Verbindung beliebiger anderer Vorstellungen mit den Raumbildern vertreten. Im Mittelalter und den ersten Jahrhunderten der Neuzeit bauten die Mnemoniker sich in Gedanken ganze mnemonische Städte mit zahlreichen Straßen, Plätzen und Häusern. Durch fortgesetzte Meditation brachte der Künstler es dahin, daß er in seiner Gedankenstadt sich ganz zu Hause fühlte; die Zahl der Straßen und Häuser, ihre Größe und Reihenfolge — alles war nach den damals beliebten Universal-Eintheilungen alles „Wißbaren" zum voraus bemessen, und nach denselben Grundsätzen erfolgte nun der innere Ausbau der Häuser und die Ausschmückung der Wände, Nischen u. s. w. mit den zu behaltenden Gedankendingen. Die abstracten Begriffe wurden dabei in der eben angedeuteten Weise für die Phantasie faßbar gemacht. Es liegt auf der Hand, daß der Werth dieser Kunst mit dem relativen Werth des Gedächtnisses steigen und fallen muß, und daß daher in einer Zeit, wo das eigene Forschen zurücktrat und das encyklopädische Behalten des überlieferten Wissens neben der gewandten dialektischen Verwendung desselben dem Gelehrten das höchste Lob erwarb, ungleich mehr Kraft und Ausdauer auf die Erwerbung des schwerfälligen Apparates verwandt werden durfte, als in einer entwickelteren Zeit, welcher der organische Fortbau der Wissenschaften als Aufgabe zugetheilt ist. Vorzüglich groß mußte daher auch der Werth mnemonischer Mittel für jene frühen Bildungsstufen sein, auf welchen die Völker schon einen beträchtlichen Schatz des Wissens zu bewältigen hatten, ohne das Mittel der Buchstabenschrift zu besitzen. Nicht mit Unrecht vermuthet Aretin (Systemat. Anleitung zur Mn. Sulzb. 1810, II, S. 2), „daß die Mnemonik in einem Zeitalter entstanden sein muß, in welchem man sich noch der Bildersprache bediente." Es ist sogar nicht unwahrscheinlich, daß die Bilderschrift und indirect also die ganze Schrift aus mnemotechnischen Bestrebungen der ältesten Culturvölker hervorgewachsen ist. Ein System mnemonischer Aufzeichnung durch Fäden mit angeknüpften Nebenfäden hatte z. B. bei den Peruanern eine große Vollkommenheit erreicht. Jeder Erinnerungsknoten, der in ein Schnupftuch gemacht wird, stellt den einfachsten Keim dieses mnemonischen Systems wieder dar. Die Unterstützung des Gedächtnisses durch ein äußerlich sichtbares Mittel kann zwar nicht wohl mehr Mnemotechnik genannt werden, sobald die gewählten Zeichen nichts mehr zu errathen übrig lassen; doch knüpfen sich auch an ein solches Verfahren noch beachtenswerthe mnemonische Momente. Die gewöhnliche Schrift unsrer Sprache ist im Bewußtsein mit den entsprechenden Lauten so vollständig verschmolzen, daß das Schreiben eines fremd klingenden Wortes ähnliche Wirkungen hat, wie wir sie oben dem Aussprechen zuschrieben. So verkehrt es auch ist, die Schüler Declinationen, Conjugationen u. dgl. unendlich oft nach einander abschreiben zu lassen, wobei

dann das Bewußtsein gar nicht mehr thätig ist, und oft sogar ein und derselbe Fehler zwanzigmal nacheinander niedergeschrieben wird, so ist doch keineswegs jeder mnemonische Gebrauch des Schreibens zu verwerfen. Es empfiehlt sich z. B. beim Unterrichte in der Geschichte, Geographie u. s. w., bemerkenswerthe Namen erst von mehreren Schülern deutlich aussprechen und sie dann von allen niederschreiben zu lassen. Die bekannte Praxis, Formen und Regeln, die man zu vergessen geneigt ist, in großen Buchstaben auszuführen und im Zimmer anzuheften, kann Schülern noch immer gelegentlich mit Vortheil empfohlen werden. Die Wirkung besteht dann nicht sowohl in dem häufigen Sehen, da sich hiefür die Aufmerksamkeit sehr schnell abstumpft, als vielmehr in der mnemonischen Wirkung des Phantasiebildes jener Schrift, das immer leicht zu reproduciren ist. Auch das gewöhnliche Abschreiben kann übrigens fruchtbarer gemacht werden, wenn man eine kurze Regel, einige Formen u. dgl., statt hundert- oder tausendmal nach einander, wie die frühere Pädagogik es nicht selten verordnete, vielmehr nur 8—14 Tage hindurch täglich ein einziges mal sauber und deutlich hinschreiben läßt. Was so behandelt wird, läßt sich nicht leicht wieder vergessen.

Hier wäre denn auch das Rechenbrett der Russen und der asiatischen Völker zu erwähnen, da es keineswegs bloß dazu dient, das Rechnen durch die unmittelbare Anschauung zu mechanisiren, sondern nicht minder, um die Zahlen durch Erinnerung an die Figuren, welche die verschobenen Steinchen bilden, dem Gedächtnisse besser einzuprägen, und schließlich auf Grund dieser Anschauung auch das Kopfrechnen zu erleichtern.*) Die entwickeltere Zahlenmnemonik ist jedoch von jeher darauf ausgegangen, die Zahlen durch anschaulichere Vorstellungen zu ersetzen. Die nackte Zahl bietet, wo ihr nicht eine leicht übersichtliche Rechnung zu Grunde liegt, dem Gedächtnis fast gar keine Anhaltspuncte. Nur jene Specialtalente für quantitative Auffassung, wie Dase und vor ihm Colborn, Buxton und andere, scheinen die Zahlen gleichsam lebendig vor sich zu sehen, und daher einer besondern Technik zu ihrem Behalten nicht zu bedürfen. Der außerordentliche Ueberblick, mit welchem Dase eine Handvoll Erbsen, die man auf einen Teller schüttete, in 1—2 Secunden zu zählen pflegte, giebt einen Wink dafür, in wie bedeutender Weise hier die sinnliche Organisation mitwirkt. Die Uebertragung der Zahlen in geordnete Vorstellungen ist ein uralter Theil der Gedächtniskunst, doch pflegten die älteren Techniker sie nur beineben, während sie bei den neueren und namentlich bei den neuesten, Reventlow und Kothe, fast zum Hauptgegenstande der ganzen Kunst geworden ist, und jedenfalls verhältnismäßig am meisten Anklang gefunden hat. Allerdings wendeten die älteren Mnemoniker auch ein schwerfälligeres System der Uebertragung an, als die neueren, doch ist das Vorwalten der Zahlenübertragung nicht sowohl auf diese Verbesserung zurückzuführen, als vielmehr hauptsächlich auf die Herstellung eines inneren Zusammenhanges in den meisten Wissenschaften, der die Einzelnheiten durch die principielle Erkenntnis dermaßen trägt, daß es keiner technischen Stützen mehr bedarf. Die specielle Technik bleibt daher nur noch auf dem Felde willkommen, wo Aeußerlichkeiten zu merken sind, denen nicht leicht anders beizukommen ist. Es ist nicht erfreulich, aber auch nicht wohl zu widerlegen, daß z. B. für das Abiturientenexamen in der Geschichte in Preußen noch jetzt die Zahlenmnemonik verwendbar wäre. Die erdrückende Masse eines chronologischen Stoffes, der durch die geistige Bildung junger Leute von 18—20 Jahren noch gar nicht organisch zusammengehalten werden kann, selbst wenn der Unterricht darauf abzielt, führt eine Art der Auffassung der Zahlen herbei, an welcher die Abgeschmacktheiten der Gedächtniskunst nicht viel verderben können, während eine consequente An-

*) Ein viereckiger Rahmen in senkrechter Ebene hält 9 horizontal und parallel laufende Stäbe, an denen sich je 9 Steinchen oder Knöpfe so angereiht befinden, daß man sie von links nach rechts hinüberschieben kann. Die hinübergeschobenen Steinchen bedeuten auf dem untersten Stabe Einer, auf dem folgenden Zehner u. s. w., so daß man an der Vorrichtung Zahlen bis zu 999999999 ausdrücken kann. Die Nullen brauchen kein Steinchen, daher die Zahl 9 zur Darstellung des Decimalsystems dient.

wendung derselben den meisten Köpfen noch als harmlose Eselsbrücke viel Quälerei ersparen könnte. Noch radicaler würde freilich die Abschaffung des geschichtlichen Examens helfen. Ein annäherndes Wissen der Zeiten, welches auf der Einsicht in den Zusammenhang der Ereignisse beruht, aus dem sich der ungefähre chronologische Ort einer Thatsache mit Nothwendigkeit ergiebt, ist dagegen äußerst werthvoll, und auch hiefür giebt es eine unterstützende Kunst. Man gebe vor allen Dingen den Zeitepochen ein möglichst bestimmtes Colorit, wozu der Farbstoff aus den culturgeschichtlichen Verhältnissen zu entnehmen ist. Dieses Colorit darf wohl, mit demselben Recht, mit welchem man z. B. bei geographischen Reliefs die Höhendimensionen verstärkt, recht kräftig aufgetragen werden, und wenn es sich dann auf Jahrhunderte abrunden und mit hervorragenden Bildern einzelner Personen und Vorgänge andeuten und gleichsam in nuce immer wieder zur Anschauung bringen läßt, so dürfte die Grenze der wahren mnemonischen Kunst erschöpft sein. Könige, Feldherrn und große Schlachten, um die sich der Geschichtsunterricht überhaupt noch zu einseitig bewegt, sind hiezu selten brauchbar; doch können wir wenigstens die Hunnenschlacht, Karl den Großen, Wallenstein als solche Symbole ganzer Zeiten anführen. Luther, Peter von Amiens, Mohammed, Columbus, die Eroberung Constantinopels mögen hiefür als Beispiele dienen. Das Beste bleibt freilich local oder individuell. So erinnere ich mich sehr deutlich, wie ich in früheren Jahren mir fast das ganze dreizehnte Jahrhundert an den Cölner Dom kettete, den ich genau kannte, und dessen Gründungsjahr sich mir vorzüglich fest eingeprägt hatte. Das minder Bedeutende wird durch die Frische individueller Beziehungen oft wirksamer als Gegenstände von durchgreifender allgemeiner Bedeutung. Dieser Umstand, welcher auch die specielle Kunst der Mnemonik so schwer lehrbar macht, ist von Reventlow und Kothe zwar beachtet, aber viel zu wenig in Anschlag gebracht worden, wenn sie glaubten, durch fertige mnemotechnische Wörterbücher ihre Kunst allgemeiner nutzbar zu machen. Fast nur diejenigen haben Erfolg in der Mnemonik, welche sich nicht nur die Anwendungen selbst machen, sondern auch das System sich durch eigene Erfindungen mehr oder weniger zurecht zu legen wissen. Winkelmanns Gedanke (Relatio novissima, 1648; bei Aretin II, 370 u. ff.), die Ziffern durch Consonanten auszudrücken und aus diesen mittelst beliebiger Einschaltung der Vocale Gedenkworte zu bilden, ist die Grundlage der Zahlenmnemonik der meisten neueren geblieben; doch haben Fainaigle (1804), Otto (Reventlow), Kothe und andere ihn in eigenthümlicher Weise behandelt und fortgebildet. Eine specielle Darlegung dieser Kunststücke scheint uns nicht im Zweck der Encyklopädie zu liegen. Näheren Aufschluß geben am besten Dr. Karl Otto (nannte sich in früheren Werken Reventlow und wurde unter diesem Namen bekannt), praktisches Lehrbuch der Mnemotechnik 2. Aufl. Stuttg. n. Tübingen 1847 und Kothe, Lehrbuch der Mnemotechnik, 2. Aufl. Hamburg 1852. Die weit interessantere historische Seite der Sache haben am ausführlichsten Morhof im Polyhistor und der Freiherr von Aretin, Systemat. Anleit. zur Theorie und Praxis der Mnemonik, Sulzbach 1810, behandelt. Einen kurzen Wink gestatte man uns nur noch über die merkwürdigen geschichtlichen Zusammenhänge der Mnemonik mit der Stenographie, mit der Kunst des Raymundus Lullus und mit den hie und da auftauchenden Bestrebungen zur Erfindung einer für alle Nationen gleich verständlichen Begriffsschrift (Pasigraphie). Hier liegen noch Probleme einer fernen Zukunft vor, welche ein Geist wie Leibnitz in fruchtbarer Tiefe und Einheit zu fassen wußte, während sie in gewöhnlichen Händen zu Spielereien zerbröckeln. **A. Lange.**

Mode, s. Mädchenerziehung S. 534.

Moderne Bildung, s. Bildung.

Modisten. Dies ist der Name einer eigenen Gattung von Schullehrern, die mit ihren Schulen zuerst unter den aus der Reformation hervorgegangenen Organisationen des öffentlichen Unterrichts zum Vorschein kommen, im vorigen Jahrhundert sich infolge der Entstehung der Realschulen wie infolge der allmählichen Hebung und Erweiterung der Volksschulen verloren haben und nun seit etwa 50—60 Jahren auch mit ihren

letzten, vereinzelten Spuren verschollen sind. Ueber den ursprünglichen Sinn und Zweck des Instituts der Modisten giebt am klarsten ein Artikel der württembergischen großen Kirchenordnung vom J. 1559 Auskunft. Dort heißt es Fol. 363: „Dieweil an guten Handschreibern und Rechnern bei unsrer Landschaft Städten und Stadtschreibereien nicht kleiner Mangel, und dannoch Uns und dem gemeinen Nutz, auch guter Haushaltung nit wenig daran gelegen seyn will: demnach wöllen wir, wie solches Unser geliebter Herr Vater seligen Gedächtniß verordnet, daß von unsern Kirchenräthen Drei fromme, christliche, gottseifrige teutsche Schulmeister, die von der Hand gute Modisten und Schreiber, auch mit der Feder und auf der Linien rechnen zu lehren geschickt und fleißig seien, verordnet werden sollen. Nämlich den einen gen Stuttgarten, den andern gen Tübingen, und den Dritten gen Urach, an diesen Orten ihre Schulen mit guter Ordnung, die ihnen hierum zugestellt und gegeben solle werden, anrichten." Also Schreib- und Rechenschulen sind es, für welche diese Lehrer bestellt wurden. Nun war aber wenigstens das Schreiben schon von Anfang auch allgemein in den Lehrplan der deutschen Volksschule mit aufgenommen; es handelte sich also in diesen besonderen Schreibschulen um die höhere Schreibekunst, die beides, die Kalligraphie und die Kenntnis der üblichen Formeln für Schriftsätze aller Art, Briefe, Urkunden, Protokolle u. s. w., umfaßte. Beides aber diente einem Zwecke des öffentlichen Lebens, nämlich, wie obige Verordnung deutlich sagt, der Schreiberei in den Kanzleien des Staats und der Gemeinden; außerdem aber lag es nahe, daß auch der Handelsstand seine Berufsbildung in jenen Schulen finden konnte. Dasselbe gilt vom Rechnen, das in den meisten Ländern anfangs noch ganz allein bei diesen Rechenlehrern erlernt werden konnte, wogegen einzelne Schulordnungen allerdings gleich bei der Errichtung der Volksschulen das Rechnen, jedoch nur die ersten Elemente desselben, unter die allgemeinen Lehrfächer aufnahmen (vergl. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens I, S. 319); auch im letzten Falle blieb somit den Modisten noch die ganze höhere Rechenkunst, d. h. neben Regel de Tri und Algebra auch die Anwendung derselben auf die mannigfachen Verhältnisse im Handel und Wandel, die Kunst der Buchhaltung und Rechnungsstellung u. s. w. Es ist bezeichnend, daß der die Einrichtung der Modistenschulen betreffende Artikel der württembergischen Kirchenordnung gar nicht in dem das gesammte Schulwesen umfassenden Capitel derselben, sondern später, nach dem Capitel von der Kastenordnung und von den Wundärzten und unmittelbar vor dem Capitel von den Stadtschreibern seinen Platz erhalten hat. — In der „Geschichte der Schulen in Nürnberg" von W. K. Schultheiß (Nürnb. 1853) wird (II. Heft S. 107 ff.) ein vollständiges Examen mitgetheilt, das ums Jahr 1620 derjenige zu bestehen hatte, der bei einem solchen Schreib- und Rechenmeister die gesetzlich vorgeschriebenen 6 Jahre (vom 18. bis 24. Lebensjahre) absolvirt hatte und nun zu öffentlichen Diensten legitimirt oder angestellt werden wollte. In dem das Schreiben betreffenden Theile kommen z. B. folgende Prüfungsfragen und Aufgaben vor: Was ist Orthographia? — Es soll Examinandus einen teutschen Periodum mit denen dazu gehörigen signis distinctionis machen, und auch darinnen vor Augen legen, welche und was für Wörter mit Versal oder großen Buchstaben geschrieben und wie die Wörter eines solchen Periodi syllabizirt, oder recht abgetheilet werden müßen? — Wie soll eine wohl proportionirte Feder präparirt und zum Gebrauch schicklich gefaßt werden? — Wie vielerlei Arten sind der teutschen Schriften? — Was haben die Buchstaben der teutschen Schriften für ein Fundament und worauf beruhet ihre Zierde und sonderlicher Wohlstand? — Wie werden die Buchstaben der teutschen Schriften ordentlich zergliedert oder zerstreuet? — Was für Buchstaben sollen in ihrer Vollkommenheit auf gerader Linie stehen? Welche sollen über der Linie gleich hoch? unter der Linie gleich tief? ob und unter der Linie aber in gleicher Höhe und Tiefe sein? — Dann im Fache des Rechnens: Was ist Arithmetica und was lehret sie? Was ist eine Zahl? Worzu wird das Eins angenommen und was für Eigenschaften hat das Null? Was sind die fürnehmsten Eigenschaften der Zahlen und wie werden sie zum Gebrauch gezogen? Was

sind gebrochene Zahlen? Ists auch nützlich, darin zu laboriren und sowohl die Jugend als Andere darin zu informiren? Was ist und lehret Regula de Tri? Was hat sie für eine Ordnung und wie wird damit procediret? Warum multiplicirt man die mittlere und hintere Zahl mit einander und dividirt das Product durch die erste oder vordere Zahl? Woher hat dieser Process seinen Grund und Demonstration? Was ist Progressio und wie vielerlei sind Progressiones? Was ist Progressio harmonica und deren Eigenschaft? — Was ist Algebra oder Coss? und was für signa oder Zahlen werden dazu gebraucht? Was sind Radices? Wie extrahirt man radicem quadratum und cubicum (sic!)? und wozu dient solche Extraction? — Was sind Binomia und Residua? und wie werden sie den Speciebus applicirt? — Was ist die Diff. einer Chilioheptacosioheptagontatetragonal-Zahl? Wie wird solche generirt und vom primo termino an bis auf den Sechsten extendirt?

Man sieht, daß diese Modistenschulen — freilich nicht mit solchen Ichthyosauriern in ihrer Terminologie, aber doch mit ihrem allgemeinen Zwecke — die Vorläufer der Realschulen waren; auch darin treffen sie mit diesen zusammen, daß sie (wie bei Fechter, Geschichte des Schulwesens in Basel von 1589—1733, S. 26 zu sehen) ausdrücklich für solche Schüler geeignet erklärt werden, die nicht lateinisch zu lernen und doch eine höhere Bildung, als die von der Volksschule gewährt werden konnte, zu erlangen wünschten. Ebenso aber ist aus Obigem auch ersichtlich, daß hier schon die Idee einer rationellen Methode im Verborgenen mitwirkt; was in einer Volksschule im Schreiben und Rechnen nur eben mechanisch vor- und nachgemacht wird, das soll der Modist auf bestimmte Gesetze zurückzuführen wissen. Allein hierin liegt auch der Grund davon, daß, sobald einerseits das Materielle der Lehrgegenstände in den Realschulen eine viel umfassendere Vertretung fand, andererseits die Methode des Schreibens und Rechnens auch in der Volksschule eine rationelle wurde, die Modistenschulen als besondere Classe ganz überflüssig wurden. Ein Rest von ihnen hat sich bis in die ersten Jahrzehente des gegenwärtigen Jahrhunderts nur in der Weise erhalten, daß da, wo die Rechenschule mit einer Volksschule combinirt wurde, d. h. in diese sich auflöste, der Hauptlehrer an letzterer noch den Ehrentitel Modist behielt. Ein solcher, der aber schon 1680 unter dem Titel: „Modist der deutschen Knabenschule" vorkommt, also bereits nicht mehr jenen höheren Standpunct einnimmt, — der dann 1789 auch mit der Armenkinderschule im Spital betraut wird — existirte noch bis zum Jahr 1822 in Tübingen; er hatte unter anderem auch das Privilegium, die Leichenreden auf dem Gottesacker zu halten, da es damals nur bei Respects-Personen gebräuchlich war, diese Function, und zwar in der Kirche, von einem Geistlichen halten zu lassen. — Uebrigens sei noch bemerkt, daß selbst diesen Schreib- und Rechenmeistern der Religionsunterricht nicht entzogen oder erlassen war; es scheint auch in dieser Beziehung in methodischer Kunst sogar mehr von ihnen verlangt worden zu sein; wenigstens wird nach der oben angeführten Nürnberger Examensordnung der Schreiberei-Beflissene auch darin geprüft: „ob und wie er die Fragstücke des Katechismus zergliedern und seinen Schulkindern deutlich erklären könne?" eine Forderung, die um 1620 noch an keinen deutschen Schulmeister gestellt wurde.

Es fragt sich noch: woher der sonderbare Titel Modist wohl kommen mag? Außer Zweifel ist es jedenfalls, daß derselbe nicht ein erst an dem öffentlichen Schulamte solch eines Schreib- und Rechenlehrers haftender Amtsname sein kann, sondern den Schreib- und Rechenkünstler als solchen bezeichnet, also ursprünglich nur der persönlichen Qualität gegolten hat. Er kommt daher in den Schulordnungen und Schulurkunden weit nicht überall als Titel vor, wo die Sache selbst vollständig organisirt ist, und auch die genannte Kirchenordnung, von welcher aus er in Württemberg für jene Drei zum stehenden Amtstitel geworden ist, lautet, wie man sieht, ganz so, daß der Modist als solcher schon vorher existirt, ehe er zum Schulmeister gemacht wird,

um seine Kunst nun zum allgemeinen Besten zu verwerthen. Das Wort kann zunächst an den modus, das mathematische Verhältnis, erinnern; allein die Stelle der württ. K. O.: „die von der Hand gute Modisten und Schreiber sind," und der von Schultheiß a. a. O. S. 23 angeführte Titel des Anton Neudorffer: „Rechenmeister und Modist," deutet vielmehr darauf, daß damit vorzugsweise der Schreibekünstler, der Buchstabenzeichner gemeint ist. Der modus ist hiernach entweder im Sinne einer Vorschrift, einer Regel überhaupt, oder als quantitatives Maß gemeint, das die Höhe, Länge und Breite jedes Buchstabens bestimmt. So haben — wie dies auch in andern Dingen das Naturgemäße ist — diese Modisten als Meister in der Schreib- und Rechenkunst früher existirt, ehe man sie zu öffentlichem Lehrdienste verwendete, d. h. Schulen für sie stiftete. Das war namentlich an Orten der Fall, wo, wie in Nürnberg, die Kunst einer so treuen und erfolgreichen Pflege sich erfreute. Da lebten solche Meister als Künstler; war es doch einer dieser Männer, Johann Neudorffer (Großvater des vorhin genannten Anton), geb. 1497, † 1563, dem unsere deutsche Druckschrift ihre jetzige Gestalt verdankt, indem er, sowohl im Unterschiede von der alten Mönchsschrift, als von der durch zwei deutsche Buchdrucker in Rom hergestellten jetzigen lateinischen Cursiv-Druckschrift (der sog. Antiqua), eine deutsche Fracturschrift erfand, die nun von den Schriftgießern als deutsche Schrift gebraucht wurde (s. Schultheiß a. a. O. S. 5). Solchen Meistern schloßen sich schon von selbst Schüler an, daher wir vielfach Schreib- und Rechenschulen schon als Privat- und Nebenschulen vorfinden (s. Heppe a. a. O. S. 297. 302, Fechter a. a. O. S. 103.) Oft aber waren diese Männer als Schreiber und Rechner vom Magistrat für seinen Dienst angestellt, und es wurde ihnen nur durch besondere, auf einzelne sich beschränkende Erlaubnis gestattet, auch Schüler anzunehmen. Ohne Zweifel sind dies die „Stuhlschreiber," von denen (s. Vormbaum, Evangel. Schulordnungen I, S. 177) die Pommersche Kirchenordnung von 1563 sagt, daß nicht jeder, der dieses Amt habe, auch eine Privatschule errichten dürfe, dagegen der Rath selbst solche Stuhlschreiber als Lehrer anstellen solle; sie sollen jedoch dem rectori scholae ordinario unterworfen sein und dürfen nicht sine judicio pastoris et ludimagistri Knaben annehmen, damit die rechte Schule nicht verderbet werde." Nach dieser Anordnung stellte also die Schreibschule nicht, wie sonst, eine höhere Gattung von Schulen dar, sondern mußte sich noch nach Art der vorherigen Winkelschulen behandeln lassen. In der Heilbronner Schulordnung vom J. 1675 dagegen (s. Vormbaum II, S. 670) wird bestimmt, daß Arithmetica „auß dem gewohnlichen Arithmetik-Büchlein am Mittwoch und Samstag von 12—1 oder halb 2 Uhr von Herrn Güldenschreibern — als welcher deßwegen eine absonderliche Besoldung und also von dergleichen Schülern nichts zu fordern hat — den discipulis 1. 2. 3. 4. classium fleißig vorgetragen werden soll." Hier nimmt also der Schreiber des Rathes, der zugleich wohl als öffentlicher Rechner fungirt (der Name Güldenschreiber deutet auf beides) ganz die Stellung eines Fachlehrers der Arithmetik ein. **Palmer.**

Monitoren, s. Censoren, Helfersystem, Bell-Lancaster.

Montaigne. Michel Seigneur de M. war am 28. Februar 1533 auf dem gleichnamigen Schlosse in Perigord geboren, bekleidete, da er sich nach dem Wunsche seines Vaters dem Rechtsfache gewidmet hatte, seit 1554 die Stelle eines Rathes am Parlamente zu Bordeaux, legte aber nach dem Tode des Vaters 1571 sein Amt nieder, um von da an in Muße auf seinem Schlosse zu leben. In den öffentlichen Dienst kehrte er nur noch einmal zurück, als die Stadt Bordeaux ihn zweimal nacheinander zu ihrem Maire wählte. In der Zeit der Bürgerkriege, wo er allein von allen Edelleuten sein Schloß ohne Vertheidigungsanstalten ließ und einem jeden öffnete, hatte er zwar keine Gewaltthätigkeiten zu erleiden, aber er hatte doch zu klagen, daß er in die Unannehmlichkeiten gerathen sei, welche die Mäßigung mit sich führe, indem er „den Gibellinen als Guelfe, den Guelfen als Gibelline galt" und deshalb von beiden Seiten

verdächtigt wurde. Die Schrecken des Kriegs und eine Pest schildert er Ess. III, 9 und 12. Er starb zu Montaigne 13. Septbr. 1592.

Emerson in seinen Representative men entnimmt die Züge zu dem Bilde des Skeptikers von Montaigne: der Skeptiker steht zwischen dem Idealisten und dem Realisten oder, wie Em. sagt, zwischen dem Abstractionisten und dem Materialisten, und will die Einseitigkeiten beider vermeiden. Er erkennt, daß die Stärke des Menschen nicht in Extremen, sondern im Vermeiden der Extreme besteht. Darum bescheidet er sich eben sowohl, in der Erkenntnis überall zu einer Entscheidung zu gelangen, als in der Moral die dem Menschen zugemessene Kraft der Tugend übertreiben zu wollen. Das Leben mit seiner tausendfachen Mannigfaltigkeit ist ein Proteus, der dem Theoretiker entschlüpft: in jeder praktischen Frage ist nur eine annähernde Lösung möglich. Darum ist die Aufgabe nur, die Dinge zu betrachten, σκέπτεσθαι, und das Erreichbare zu ergreifen. Wir brauchen keine starre, sondern eine flüssige Philosophie, ein aus elastischem Stahl gewobenes, zugleich festes und geschmeidiges Kleid in der Welt. So leitet E. seine Betrachtungen über M. ein, den er als den freimüthigsten und ehrlichsten unter allen Schriftstellern, und dessen Essais er bezeichnet als ein unterhaltendes Selbstgespräch, welches mit festem, männlichem Sinn, aber in unbefangenem Geplauder die größte Gedankenfülle darlegt. In der That ist M. eine der glänzendsten Erscheinungen in der französischen Literatur: die Vorzüge einer reichen, auf ausgedehnte Kenntnis des Alterthums gestützten, durch Reisen und Lebenserfahrungen geförderten Bildung, einer scharfen Beobachtungsgabe und eines klaren, unabhängigen Urtheils über die mannigfaltigsten Lebensverhältnisse, endlich einer lebhaften, schlagenden, durchaus originellen, in Ernst und Ironie, in Anmuth und Kraft unerschöpflichen Darstellung sind in seltener Weise in ihm vereinigt. Auf den Wunsch seines Vaters, der von der neuen Glut erwärmt war, mit welcher Franz I. die Wissenschaften umfaßte und in Aufnahme brachte, hatte M. für ihn die Theologia naturalis sive liber creaturarum magistri Raimondi de Sebonde ins Französische übersetzt: er selbst hielt (Ess. II, 12) ein Buch, das den Atheisten gegenüber alle Sätze der christlichen Religion zu beweisen unternimmt und dem Leser zeigt, daß kein Stück in der Welt sei, das seinen Schöpfer verleugne, für besonders nützlich in einer Zeit, wo die Neuerungen Luthers aufkamen und, wie M. meinte, das Volk in die Versuchung brachten, durch die Untersuchung einzelner bisher heilig gehaltener Meinungen seinen ganzen Glauben zu verlieren. Sein berühmtes eigenes Werk aber sind die Essais (livre I. II. 1580, III. 1588): in diesem ist der Gegenstand seines Studiums, wie er II, 17 sagt, der Mensch; seine Anschauung vom menschlichen Leben ist, so unbedingt er sich auch (I, 56) der römischen Kirche unterwirft, doch einfach eine heidnische, wie ihm das Pascal (Pensées I, 11) mit vollstem Rechte vorwirft. „Der höchste Wunsch meines Lebens besteht darin, es bequem (mollement) hinzubringen.“ Ess. III, 9. „Es ist das glückliche Leben, und nicht, wie Antisthenes sagte, das glückliche Sterben, was die menschliche Glückseligkeit ausmacht.“ Ess. III, 2. Die Skepsis dient ihm dazu, „in dem Widerstreit der Systeme die Wahrheit der subjectiven Gesinnung hervorzukehren: wenn nicht den Menschen überhaupt, aber den französischen Menschen hat M. dargestellt, mit seinem ganzen geistig und sinnlich angeregten Wesen; der eigenthümliche Genius der Nation findet sich in ihm wieder,“ sagt Ranke, Franz. Gesch. I, 385, und ebenso weist v. Raumer darauf hin, wie in M. der leichte, ja der frivole Charakter eines Franzosen sich darstelle. Peschier, Cours de litt. fr. p. 47 nennt ihn einen Egoisten ohne Schmerz und ohne Begeisterung, den personificirten Individualismus. Aber diese zwanglos und systemlos hingeworfenen Reflexionen eines gegen die Pedanterie und den Scholasticismus seiner Zeit keck ankämpfenden Denkers haben 75 Ausgaben erlebt (eine gute deutsche Uebers. von Bode 1793), und schon dies zeugt für die Anziehungskraft, die sie für seine Zeitgenossen, wie für die folgenden Jahrhunderte gehabt haben.

Für die Pädagogik sind besonders das 24. und 25. Capitel des I. Buches der

Essais bedeutsam, von denen das erste, du Pedantisme, vorzugsweise von dem Ziel der Erziehung, das andere, de l'institution des enfans, von der Methode derselben handelt. Das Ziel der Erziehung kann nicht sein, den Kopf mit einem Hausrath von Wissen auszustatten, sondern den Verstand und das Herz zu bilden, nicht das Gedächtnis des Zöglings anzufüllen, sondern ihn besser und verständiger zu machen. Im Alterthum sehen wir ebensowohl Feldherrn und Staatsmänner im Besitze einer gelehrten Bildung, als Philosophen zu praktischer Tüchtigkeit befähigt. Dagegen ist eine Gelehrsamkeit, die nur zum Prunke dient, werthlos für ihren Besitzer: Apud alios loqui didicerunt, non ipsi secum. Cic. Begnügen wir uns, die Ansicht eines Cicero oder Plato zu kennen, statt unser eigenes Urtheil zu bilden, so machen wir uns zu Wächtern über fremdes Gut, statt es zu unserem Eigenthum zu machen: man wärmt sich bei dem Nachbar, statt sich von ihm Feuer mit nach Hause zu nehmen, man füllt umsonst den Magen mit Speise, wenn sie nicht verdaut und verwandelt wird und Kräfte und Wachsthum giebt. Weise werden wir nur durch eigene Weisheit. Nequidquam sapere sapientem, qui ipse sibi prodesse non quiret. Ennius ap. Cic. Ein volles Gedächtnis findet sich oft bei einem sehr hohlen Verstand: ὡς οὐδὲν ἡ μάθησις, ἢν μὴ νοῦς παρῇ. Gnom. graec. Non vitae, sed scholae discimus. Sen. Man muß der Seele das Wissen nicht anhängen, sondern einverleiben, sie nicht damit befeuchten, sondern färben, und wenn es sie nicht ändert und vollkommener macht, so ist es ein Schwert, das seinen eigenen Herrn hindern und verletzen kann: ut fuerit melius non didicisse. Cic. Postquam docti prodierunt, boni desunt. Sen. Ein schlecht angewandter Unterricht schlägt zum Verderben aus: ἀσώτους ex Aristippi, acerbos ex Zenonis schola exire. Cic. Agesilaus gefragt, was nach seiner Meinung die Kinder lernen müßten, antwortete: was sie thun sollen, wenn sie Männer sind. In Athen lernte man, sich aus einem sophistischen Beweis herauswirren und die Täuschung verfänglich ineinander geschlungener Worte zurückweisen: in Sparta, sich von den Reizen der Wollust losmachen und die Drohungen des Schicksals und des Todes muthig zurückschlagen. Das Studium der Wissenschaften erschlafft den Muth der Völker eher als es ihn aufregt: die rohesten Nationen sind die streitbarsten.

Die Gedanken über die Methode der Erziehung lehnen sich wieder mit Vorliebe an das Beispiel der Spartaner an, oder an die Erzählung des Plato von der Erziehung des persischen Thronfolgers, der bis zum 14. Jahre in körperlichen Uebungen, von da an durch die Lehren von vier Männern, des Weisesten, des Gerechtesten, des Mäßigsten und des Tapfersten der Nation unterrichtet worden sei. Es lassen sich jene Gedanken ungefähr auf folgende fünf Puncte bringen:

I. Vor allem verlangt M. Erziehung zur Selbständigkeit. Der Lehrer soll nicht immer allein reden und wie in einen Trichter schütten: obest plerumque iis, qui discere volunt, auctoritas eorum, qui docent. Cic. Er lasse den Schüler das, was er gelernt hat, in hunderterlei Gestalten betrachten und anwenden: der Magen hat seine Arbeit nicht gethan, wenn er nicht Beschaffenheit und Form der Speisen, die er verdauen soll, verändert hat. Der Zögling soll jede Meinung scharf prüfen, keine Auctorität als solche annehmen: che non men che saper dubbiar m'aggrada. Dante. Auswendigwissen ist kein Wissen: die Büchergelehrsamkeit diene zur Zierde, nicht zur Grundlage, wie nach Plato die wahre Philosophie sich nur auf sittliche Bildung bezieht, die übrigen Wissenschaften, die auf etwas anderes zielen, nur Schminke sind. Man lernt auch nicht tanzen, reiten, fechten, ohne den Körper in Bewegung zu setzen: ebenso wenig kann der Schüler aber gut urtheilen und sprechen lernen ohne selbstthätige Bildung und Uebung.

II. Die Seele muß gestützt werden durch einen festen Körper: also keine Verweichlichung, wozu die natürliche Liebe selbst die verständigsten Eltern nur zu geneigt macht. Labor callum obducit dolori. Cic. Der Knabe gewöhne sich an die Mühseligkeit der Leibesübungen, um gegen den Schmerz abgehärtet zu sein. Es ist nicht

eine Seele und nicht ein Körper, den man erzieht: es ist ein Mensch, diesen dürfen wir nicht trennen, wir müßen jene beiden nach Plato gleichmäßig leiten, wie ein paar an dieselbe Deichsel gespannte Pferde. Anstand, Geschick, freie Beherrschung des Körpers sollen zugleich mit der Seele gebildet werden.

III. Man lasse auch den Umgang mit Menschen, die Anschauung des Lebens bei seiner Erziehung mitwirken. In Gewöhnung an Stillschweigen und Bescheidenheit, an Anerkennung der Wahrheit, wo immer sie sich findet, lerne der Zögling zugleich die Augen überall haben: Hirten, Handwerker, Reisende, Gebäude, Stätten geschichtlich merkwürdiger Begebenheiten, das alles lerne er für seine Bildung benützen. Dieser Umgang mit Menschen bezieht sich auch auf jene, die nur noch in den Büchern leben; die Welt sei das Buch des Schülers, vermittelst der Geschichte wird er nicht nur seinen Gesichtskreis erweitern, sein Urtheil berichtigen, sondern zugleich auch einerseits Muth, andererseits Bescheidenheit und Erkenntnis der eigenen Beschränktheit daraus gewinnen. Aber er lerne nicht sowohl die Begebenheiten selbst, als richtig darüber urtheilen: man präge ihm nicht sowohl das Datum der Zerstörung von Karthago ein, als die Charaktere des Hannibal und des Scipio, nicht sowohl wo Marcellus starb, als warum es gegen seine Pflicht war, sich dort in die Todesgefahr zu begeben. Nur ein Theil der Gäste, sagt Pythagoras bei Cicero, kommt zu den olympischen Spielen, um dort um den Preis zu ringen: ein anderer, und nicht der schlechteste, sucht dort keinen anderen Vortheil, als zu sehen, wie und warum ein jegliches so gemacht wird, um ihr eigenes Leben nach dem der andern zu regeln.

IV. Die Philosophie ist mit Unrecht als schroff und mürrisch in Miscredit gekommen: sie predigt nichts als Frohsinn und gute Tage. Ihr Ziel ist die Tugend, welche nicht, wie die Schule lehrt, auf einem steilen und unzugänglichen Berge wohnt. Die Tugend ist die Pflegamme der menschlichen Freuden: indem sie diese regelt, macht sie sie sicher und rein. Der größere Theil der Wissenschaften, die im Gebrauche sind, ist in der That für uns von keinem Gebrauche. Aristoteles hielt nach Plutarch seinen großen Zögling nicht sowohl mit der Kunst auf, Syllogismen zu bilden, oder mit den Grundsätzen der Geometrie, als er ihm Unterweisung zum Heldenmuth, zur Großherzigkeit und Mäßigung gab. Die Philosophie hat Lehren für jedes Alter: auch ist der Schüler nicht zu einem unmäßigen Bücherstudium anzuleiten, sondern Garten und Mahlzeit, Gesellschaft und Einsamkeit, jeder Ort und jede Zeit soll ihm zum Studium taugen. Man machte dem Diogenes einen Vorwurf, wie er, ein Ungelehrter, sich mit Philosophie abgebe: er erwiderte, er könne es um so angemessener. — Die Schule hält sich mit Unrecht zu lange bei der sprachlichen Bildung auf: verbaque provisam rem non invita sequentur. Hor. Die echte Redekunst überwältigt den Zuhörer durch den Gehalt der Gedanken und Thatsachen, so daß er an die Worte gar nicht denkt: die Sprache sei natürlich, kräftig und nachdrücklich, gedrungen, eher ungestüm und schneidig als gefeilt und gekünstelt. Haec demum sapiet dictio, quae feriet. Epitaph. Luc.

V. Die Erziehung verfahre mit strenger Sanftmuth, nicht mit Zwang und Gewalt: soll der Zögling Schimpf und Strafe fürchten, so darf man ihn nicht dagegen verhärten. Die Bilder der Freude und der Munterkeit, Flora und die Grazien sollten die Schule umgeben, wie bei Speusippus. Auch Plato ist viel sorgfältiger für die Fröhlichkeit und den Zeitvertreib der Jugend in seinem idealen Staat bedacht, als für die gelehrten Wissenschaften. Die Hauptsache bleibt, daß Liebe zum Studium und eine Begierde darnach angeregt werde. Vgl. Ess. II, 8: der Vater soll den Kindern nicht bloß durch das Bedürfnis seiner Hülfe werth sein, sondern sich durch Tugend und Einsicht ihnen ehrwürdig, durch Güte und durch die Milde seiner Sitten liebenswürdig machen. Kein Zwang bei der Erziehung einer weichen Seele, die man für die Ehre und Freiheit bilden will.

M. beruft sich auf das Beispiel der Erziehung, die er selbst genoß: weil sein

Vater glaubte, daß die lange Zeit, die wir auf das Erlernen der alten Sprachen verwenden, die einzige Ursache sei, warum wir nicht zu der Seelengröße und der wissenschaftlichen Höhe der alten Griechen und Römer gelangen könnten, wurde er von ihm vor der ersten Entwicklung seiner Zunge einem Deutschen übergeben, der gar kein Französisch verstand, aber im Lateinischen sehr bewandert war. Es wurde in seiner Gegenwart kein anderes Wort gesprochen als lateinisch, indem selbst die Eltern und die Bedienten die nothwendigsten Formeln zu diesem Verkehre lernten. So habe er noch im 7. Jahre vom Französischen nicht mehr gewußt als vom Arabischen, und ohne Kunst und ohne Buch, ohne Ruthe und ohne Thränen ein so reines Latein gelernt, als sein Lehrer es verstand. (Vgl. III, 2: das Latein ist mir wie eine Muttersprache, und nachdem ich seit 40 Jahren mich desselben zum Sprechen gar nicht, und zum Schreiben nur wenig bedient habe, habe ich bei außerordentlichen und plötzlichen Gemüthsbewegungen ein paarmal die ersten Worte aus dem Innersten meiner Seele lateinisch ausgestoßen.) Das Griechische lernte er regelmäßig, aber durch spielende Uebung (par forme d'ébats et d'exercice): ja weil manche meinen, daß das zarte Gehirn der Kinder gestört werde, wenn sie plötzlich aus dem Schlafe gerissen werden, so ließ sein Vater ihn immer durch Musik aufwecken. — Sein Lehrer hinderte ihn nicht, als er sich jedem anderen Vergnügen entzog, um Ovids Metamorphosen zu lesen (diese schon mit 7 oder 8 Jahren), obgleich er dadurch nachläßiger für seine anderen Lectionen wurde; ebenso als er hierauf in einem Zuge die Aeneide, den Terenz, Plautus und italienische Komödien durchlas, die ihn alle durch den Reiz des Gegenstandes anlockten. „Wäre er so thöricht gewesen, mich in diesem Gang zu stören, so hätte ich wahrscheinlich aus dem Collegium nichts mitgebracht, als den Haß gegen die Bücher, wie fast unser ganzer Adel. Er benahm sich dabei einsichtsvoll, indem er that, als ob er nichts davon sähe: er schärfte meinen Hunger, indem er mich diese Bücher nur verstohlen verschlingen ließ und mich auf sanfte Weise in meiner Pflicht gegen die anderen vorgeschriebenen Studien erhielt."

Karl v. Raumer hat dem Manne, der „aus dieser weichlichen, Mühe und Arbeit von ihm abwehrenden Erziehung als ein durchgebildeter eudämonistischer Epikureer hervorgieng," einen eingehenden Abschnitt im I. Theile seiner Gesch. d. Pädag. gewidmet. Wir verweisen besonders auf die seine Darstellung begleitende Kritik und die eingestreuten Bemerkungen darüber, wie M. auf Locke und noch mehr auf Rousseau anregend gewirkt hat (vgl. den Art. Locke S. 442). Er ist das Vorbild des einen oder des andern in der Zeichnung eines idealen Hofmeisters, in der Forderung des Anleitens zum selbständigen Urtheil, der Ausbildung und Abhärtung des Körpers, des regellosen Unterrichts in dem Hervorheben des Ethischen gegen das Intellectuelle, der Erziehung zum Handeln gegen die Mittheilung eines unfruchtbaren Wissens. Andererseits trifft M. in manchen Bestimmungen über den Unterricht mit dem Realismus seines Zeitgenossen Baco zusammen.*)

Dr. Schiller.

*) Vgl. auch noch die kurze und treffende Kritik in G. Baur, Grundz. der Erziehungslehre S. 56 f.: „seine Forderungen waren gegenüber der Einseitigkeit der herrschenden Erziehung wohl berechtigt, freilich aber riß ihn der Eifer der Opposition oft genug über die Grenze der Wahrheit hinaus zu dem entgegengesetzten Extreme fort. Der bildende Unterricht schlug in einen spielenden, die billige Berücksichtigung der Realien in eine gemeine Richtung auf das materiell Nützliche, die Pflege des Leibes in dessen Verweichlichung um, und über factische Mängel der herrschenden Schulen wurden die von Baco mit vollem Rechte anerkannten großen Vorzüge eines richtig geleiteten öffentlichen Unterrichts verkannt. In allen diesen Wahrheiten und Irrthümern aber ist Montaigne der Vorgänger Rousseaus, auch darin, daß der richtige Grundsatz, die frühere Erziehung habe deswegen nichts geleistet, weil sie die Natur des Zöglings nicht berücksichtigt, sich ihm oft genug in den grundfalschen Satz umwandelte, der die Pädagogik bis auf den heutigen Tag verwirrt hat, daß der Zögling von Natur ganz gut sei und erst böse werde durch die Gesellschaft und die Erziehung. Es ist, als ob Rousseaus pädagogische Schriften nur die Ausführung wären der von Montaigne gelieferten Texte."

D. Red.

Moral, s. Ethik, Philosophische Propädeutik.

Morgen- und Abendgebet, s. Hausgottesdienst.

Mundart. Die Berechtigung der Mundart auf dem pädagogischen Gebiete, natürlich der deutschen Sprache, oder genauer die Grenzen dieser Berechtigung, so gut dies gehen mag, festzustellen, erscheint hier als unsere specielle Aufgabe. Zu einer wissenschaftlichen Verständigung hierüber ist es aber augenscheinlich geboten, etwas weiter auszuholen.

Der Mundart steht gegenüber die Schriftsprache des Gesammtvolks: unser Hochdeutsch ist gleich Schriftdeutsch. Man nennt dieses wohl auch Neuhochdeutsch, im Grunde mit Unrecht: denn es giebt eine Anzahl auf dem Boden des Mittelhochdeutschen entstandener neuhochdeutscher Mundarten, welche von der Schriftsprache ganz und gar verschieden sind. Diese aber ist gerade nicht aus dem Mittelhochdeutschen fortgebildet, so wenig als die neue Literatur eine Fortsetzung der mittelhochdeutschen ist. Es ist ein Riß dazwischen, der auch in der Geschichte gefühlt wird. Mit dem Sinken des mittelhochdeutschen Schriftthums trat eine Periode der sprachlichen und literarischen Verwilderung ein: die Volkssprache verlief sich fort zu den neuen hochdeutschen Dialekten, wie sie heute gesprochen werden, die Schriftsprache der neuen Zeit aber hat einen besonderen Ausgangspunct, und sie hat ebenfalls einen Entwicklungsgang durchgemacht, aber ihrem Ursprung gemäß einen so zu sagen künstlichen, nicht naturwüchsigen, daher in organischen Lautformen weniger erkennbaren. In jenem Mangel eines unmittelbaren Zusammenhangs mit den alten Sprachformen ist denn wohl auch der Grund des Mangels an etymologischem Sprachgefühl, des Vergessens der Abstammung und Zusammensetzung zu suchen, welcher der Schriftsprache eigen ist, und ebendaher rührt ihre meisterlose Rechtschreibung. Ganz natürlich ist eine solche Sprache in der Wahl und Mischung verschiedener Bestandtheile willkürlicher und, wie man sich neuerdings ausgedrückt hat, anarchischer, als irgend ein Dialekt: sie duldet als solche auch eine amtliche Maßregelung eher, als dieser.

Bekanntlich läßt sich unser heutiges Schriftdeutsch in ununterbrochener Folge zurückführen bis auf Luther: die Sprache, die wir heute schreiben und deren wir uns in feierlicher und lehrhafter Rede bedienen, ist wesentlich dieselbe, welche Luther schrieb. Luther ist allerdings nicht der Schöpfer derselben, denn keine Sprache, auch die Schriftsprache nicht, kann ein einzelner Mann machen; ebensowenig hat er eine der bis dahin in Deutschland gebräuchlichen Volksmundarten zur Schriftsprache erhoben, wie mancher sich gerne vorgestellt hat. Er spricht sich selbst deutlich und unverfänglich darüber aus in den Tischreden (S. 578 der Eislebener Ausg. 1566 Fol.): „Ich habe keine gewisse, sonderliche, eigene Sprache im Deutschen, sondern brauche der gemeinen Deutschen Sprache, also das mich beide Ober- vnd Niederlender verstehen mögen. Ich rede nach der Sechsischen Cantzeley, welcher nachfolgen alle Fürsten vnd Könige in Deutschland. Alle Reichsstedte, Fürstenhöfe schreiben nach der Sechsischen vnd vnsers fürsten Cantzeley. Darumb ists auch die gemeinste Deutsche Sprache. Keiser Maximilian vnd Churfürst Fride. H. zu Sachs. ꝛc. (Friedrich der Weise, † 1525) haben im Römischen Reich die Deutschen Sprachen alle in eine gewiße Form gezogen."

Diese authentische Auskunft Luthers weist uns ganz unwiderleglich hin auf die eigentliche Quelle unserer Schriftsprache. Daß eine allgemeine deutsche Sprache im Reiche schon vor ihm in Uebung war, und zwar eine der seinen recht ähnliche, ersieht man auch anderwärts: zum Beispiel aus der deutschen Bibel „nach rechter gemeyner teutsch" „Gedruckt durch anthonium koburger in der loeblichen kayserlichen reychstat Nuerenberg 1483."*) Wie es kam, daß diese gemeindeutsche Sprache vorzugsweise auf den Mund-

*) Wie bedeutend der Einfluß der früheren deutschen Theologen und Mystiker („die Theologie deutsch") auf Luthers Sprache war, stellt sich immer deutlicher heraus, je weiter Franz Pfeiffers kritische Ausgaben dieser Schriften vorrücken. Auch den Zusammenhang mit der Thä-

arten des mittleren Deutschlands ruhte, das ist hier nicht weiter zu erörtern. Jedenfalls ist sie, wie wir sehen, auf dem Papier entstanden, durch den schriftlichen Gebrauch, und eine Mischung von Mundarten, in welcher keine Provinz den Ton angab, aber jede sich zurecht finden konnte. Darum sagt mit Recht der gelehrte und feinhörende Caspar Schoppe (Scioppius), daß man die deutsche Gesammtsprache, dialectus communis, am besten zu Speier erlernen möge, wo von 1530 bis 1688 das Reichskammergericht seinen Sitz hatte, „denn hier treffen aus allen Gegenden Deutschlands Leute zusammen, und jeder hüte sich daher dort aus Furcht verspottet zu werden vor dem Gebrauch landschaftlicher Eigenheiten und Solöcismen.“ Jene Mischung hatte sich in der kaiserlichen Canzlei zur herrschenden allgemeinen Reichssprache wie von selber gemacht, nach ihr schrieb man in der „sechsischen Cantzeley“ und mehr und mehr auch in den übrigen, so kam es, daß ihr „nachfolgen alle Fürsten und Reichsstädte in Deutschland.“ Und wenn anfangs noch, in der Incunabelnzeit und bis in das Zeitalter der Reformation tief hinein auch Bücher in den süddeutschen Mundarten, im Schwitzerdeutsch und im Plattdeutschen gedruckt wurden, so hörte das allmählich von selbst auf. Durch den officiellen Gebrauch überall festen Boden besitzend, und durch den reformatorischen Geist Luthers überall hingetragen und gewaltig auftretend verdrängte jene Gesammtsprache nach und nach die Mundarten aus der Schrift- und Büchersprache, sie drang ebendamit sowohl in die Raths- und Gerichtsstuben, als in Kirche und Schule, und verbreitete sich auch in der höheren Gesellschaft, mit solchem Erfolge, daß heutzutage nur noch beim gemeinen Mann und namentlich bei der ländlichen Bevölkerung die Mundarten in ihrer Reinheit zu treffen sind, und daß unter den sogenannten Gebildeten manchmal sogar das Gehör dafür abhanden gekommen ist. Hochdeutsch ist auch dermalen im Sprachgebrauch wohl nach eines jeden Empfindung soviel als edles, geläutertes Deutsch, und ein Gegensatz zur vulgären Mundart; ursprünglich enthielt es sicher nur den Gegensatz zu Niederdeutsch, und war nicht mehr noch weniger als Oberdeutsch: noch im Jahr 1640 hat Martin Zeiler sein „Reisbuch durch Hoch- und Niederdeutschland“ drucken lassen.

Die Mundarten also, um es zusammenzufassen, sind die natürlichen nach den Gesetzen sprachgeschichtlicher Veränderung gewordenen Formen der deutschen Sprechweise der einzelnen Stämme, und ihrer Bruchtheile oder Glieder; sie sind naturwüchsig im Gegensatz zu der mehr oder minder gemachten, schulmeisterlich geregelten, und schreibermäßig zugestutzten Sprache der Schrift, ein Charakter, welchen die aus den Canzleien hervorgehende Literatur niemals hat verläugnen können. Der hohe Werth der Mundarten für die wissenschaftliche Erkenntnis unserer Sprache ist damit schon ausgesprochen: abgesehen von dem vielseitigen andern, nicht bloß in der Verwendung dessen, was sie haben und geben, für die Schriftsprache aufgehenden, sondern vielmehr rein natürlichen Interesse, welches an denselben als dem so recht Heimlichen, nicht Angelernten eine unbeschreibliche Freude hat. Sie wurzeln unmittelbar im Boden der Heimat, und machen die Saiten des Gemüths erklingen, in der unmittelbarsten, nicht reflectirten, daher tief und voll die Stimmung unserer Seele beherrschenden Weise. So manches ist eben seelenvoll und „verständnisinnig“ nur in der heimischen Mundart auszudrücken; eine Uebersetzung in das Schriftdeutsche läßt den lebendigen Puls nicht fühlen!

Wer einer Mundart recht kundig ist, bei dem hat sein Deutsch eine Heimat, dürfen wir daher mit vollem Recht sagen. Nichts ist thörichter und verräth mehr den Mangel

tigkeit des früheren deutschen Mittelalters hat Rudolph v. Raumer in der Schrift über die Einwirkung des Althochdeutschen auf das Christenthum nachzuweisen gesucht. Wie aber das alles in Luthers Geist zusammengefaßt, beseelt und eben damit noch viel mehr Gemeingut des ganzen deutschen Volkes wurde, auch des katholischen, das sollte niemand in Abrede stellen; gleicherweise hat man andererseits aus unwissenschaftlichen Gründen die offenbare Thatsache einer bereits vorhandenen von Luther angewendeten gemeindeutschen Sprache nicht gelten lassen wollen.

gründlicher, wohl gewurzelter Bildung, als das vornehme Verachten der Mundart, und nichts ist lächerlicher, als das Streben, die angestammte Mundart völlig verbergen zu wollen, oder vollends gar die Aussprache einer anderen nachzuäffen, welche man für besser hält. Wenn wir die Sache genau betrachten, so müßen wir am Ende bekennen, daß eben bis auf den heutigen Tag das Hochdeutsche mehr eine Schriftsprache ist, denn eine auch für das Sprechen fixirte Lautsprache. Es giebt nun einmal in der That schlechterdings keine allgemein gültigen Regeln über die Aussprache des g, über die Fälle, in welchen das e ein offenes oder geschlossenes ist, über Diphthongen wie ei und ai, eu und äu. Man denke an steigen, neigen; Haus und Staub, Rauchwerk (Pelz) und Rauchwerk (Parfum), in welchen das Mittelhochdeutsche und die neuhochdeutschen Mundarten vollkommen feststehende Unterschiede in der Aussprache machen, die das Schriftdeutsch gar nicht schreiben kann. Aehnlich ist es mit Reue und Freude, beugen und streuen u. s. f. In der weitverbreiteten deutschen Sprachlehre von Heinsius steht die Regel: g lautet wie k am Ende einer Silbe nach einem n, also eng, Ding, Gang wie enk, Tink, Gank. Bei andern kann man lesen, daß Freude ausgesprochen werde wie Froide: daher kommt es wohl, daß umgekehrt in Sprachlehren, die uns Deutsche über die Aussprache des Englischen belehren wollen, zu lesen steht, daß oi und oy in Wörtern wie oil, noise, boy laute wie das deutsche eu! Wer andererseits Grammatiken vergleichen will, aus welchen Ausländer deutsch lernen sollen, wird im Capitel über die Aussprache große Discrepanzen finden. Mit einem Worte, die sog. Anarchie in der Rechtschreibung ist gering in Vergleich mit der Regel- und Rechtlosigkeit der Aussprache. Doch nein, wenn sich auch in der Wissenschaft, d. h. vorerst in den Sprachlehren, noch keine Spracheinigkeit findet, wie denn überhaupt vieles, und gerade das Feinste, in der Schrift gar nicht darstellbar ist, so existirt doch noch irgendwo ein Gemeinsames, ein Maß und Gesetz, nämlich die an den großen Theatern durch Tradition fixirte, schön deutsche Aussprache, über welche der Regisseur wachen soll, sorgfältig und streng. Provincialismen im Ton und im einzelnen Laut werden da nicht geduldet. Also wirklich, ein sogenanntes reines, nicht provinciell gefärbtes Deutsch hören wir in der That nur sporadisch; in irgend einem besonderen Gau gewiß nicht. Es giebt allerdings Leute, welche glauben, daß in Kur- und Livland am schönsten gesprochen werde; charakteristisch genug in Landschaften, wo es keine breite Grundlage deutschen Volkes, keinen gemeindeutschen Mann giebt, sondern an dessen Statt unterjochte Letten und Lieven, und wo die höhergestellten nun allerdings auch sprechen wie ein Buch, und fast nur wie ein Buch. Es scheint die Vibration des Naturlauts in dieser Sprache zu fehlen, sie kommt einem wohl zuweilen vor wie ein ausgebeintes, ausgestopftes Präparat. — Andere, und zwar namentlich gelehrt räsonnirende Süddeutsche haben die Ueberzeugung, daß die nordwestlichen Lande unseres Vaterlandes die schönste Aussprache besitzen: Hannover und Celle insbesondere sollen als Muster voranleuchten. Darüber ist nun nicht zu streiten, daß gerade diese Art vorzüglich fein und schön klingt. Was uns aber hier besonders angeht, ist das, daß ihr sicherlich ebenfalls nur mundartliches St und Sp im Anlaut mit scharfem S von einigen als die richtigste Aussprache bewundert wird. Daß die Schreibung dieser Aussprache zur Seite steht, beweist nichts. Es giebt aber Leute, welche meinen, gerade um der Schrift willen müße man eigentlich so sprechen. Consequent sollten dieselben dann auch s-chön, s-chwer sagen, wie die Westfalen; oder nach einer andern Seite hin folgerecht müßte die sogenannte s impura vor Consonanten überhaupt, nicht bloß vor t und p wie ein reines s ausgesprochen werden: also Slosser, Smied, Sreiner, Swein u. s. w. so gut wie S-tein, S-paß. Das ist aber nordwestlichniederdeutsch, auch englisch, aber nicht deutsch insgemein.

Und weil wir nun einmal auf den Streit über den Vorzug unter den Mundarten gekommen sind, dürfen wir wenigstens vorübergehend auch nicht verschweigen, daß geraume Zeit hindurch auch die Gelehrten uns haben bereden wollen, die Meißener

Mundart sei die edelste von allen und um dieses Vorzugs willen zum Musterdeutsch erhoben worden. Die Sache ist umgekehrt: „die Mundart der Meißener, übrigens hauptsächlich in Beziehung auf Wendungen und Ausdrücke, ist vornehmlich darum rein und schriftgemäß, weil in diesen Gegenden die Gemeinsprache, jenes Lutherdeutsch, besonders auf das Leben eingewirkt hat." Man betrachte nur, absehend von der städtischen Redeweise, die Sprache des Landvolks in jener Landschaft, und man wird von jenem Vorurtheil zurückkommen. Die letztere aber verdient doch wohl vorzugsweise den Namen der Mundart. Die Begründer und Verfechter jener Meinung bestätigen im Grunde durch ihre eigenen Worte diese unsere Ansicht. Gottsched in der Grundlegung der deutschen Sprachkunst, Leipzig 1748 besteht mit der beruhigtsten Siegesgewißheit darauf, „daß Meißen und seine Nachbarschaft die beste Hochdeutsche Mundart haben, und daß wir in Deutschland der chursächsischen Residenzstadt Dresden, zumal des Hofes angenehme Mundart mit den Sprachregeln und kritischen Beobachtungen verbinden müßen, die seit Jahren in Leipzig gemachet und eingeführt worden." Auch Adelung (über den deutschen Stil, 1785 I, S. 58 und sonst an anderen Stellen) war mit ihm darin einverstanden, daß „die Sprache der oberen Classen Ober-Sachsens" das eigentlich maßgebende, classische Hochdeutsch sei. Auch hat Gottsched nicht leugnen können, „daß der Pöbel auch in den sächsischen Städten nicht gerade die richtigste Aussprache hat" (a. a. O. S. 3, vgl. S. 404). Schon der oben angeführte Caspar Scioppius, der canis grammaticus, von seiner Wachsamkeit auf Sprachfehler so genannt, hat mit sehr richtigem Takt die meißnische Mundart wohl hochgestellt, aber nicht einseitig der Aussprache wegen, von welcher er sogar zu sagen wagt, daß sie manches Lächerliche habe. Das aber ist wohl wahr, daß die Verschiedenheiten des landschaftlichen Idioms von der Schriftsprache am stärksten in den Gebieten längs der nördlichen und südlichen Grenze unseres Vaterlandes hervortreten, am wenigsten in der mittleren Zone. In den Niederlanden hat sich die Mundart zu einer selbständigen, wohl geschiedenen Schriftsprache verdichtet. Das Plattdeutsch seinerseits hat neben dem Hochdeutschen im ganzen Norden ein selbständiges Bestehen. Es steht dort in einem anderen Verhältnis auch zur Schule, und der Verfasser dieses Artikels hat sehr gewünscht, daß ein geborener Norddeutscher, in dieser Beziehung erfahren und kundig, den Art. „Mundart" übernommen hätte, wie es auch ursprünglich eingeleitet war.

Und also denn noch einmal, wer eine andere Mundart nachzuahmen sich bemüht, der bringt sich selbst um das Beste, was eine Muttersprache bietet, nämlich um die völlige Freiheit und Ungezwungenheit seiner Zunge, er verdammt sich selbst zum fortwährenden Spielen einer ihm fremden Rolle. Die Rede eines Schwaben hört sich widrig oder lächerlich an, wenn er sich zwingt, vollkommen so zu reden, wie die übliche Schreibweise es darstellt. Meint doch mancher rein deutsch zu sprechen, wenn er sagt: mit den Flügäln fliegenn (oder fliägenn) die Vögäll, indem er mit gespitztem Munde das ü und ö wie ein französisch u und eu ersäuseln läßt, und gleich daneben breitmäulige Vocale setzt. Doch fällt ein solcher leicht aus der Rolle, und spricht z. B. auch wieder die Türken aus wie Därgen u. dgl. Von Predigern und Lehrern ist hierin schon wunderbares geleistet worden. Solche scheinen keine Ahnung davon zu haben, daß das Gedruckte von jedem deutschen Stamm wirklich verschieden gelesen wird —. Dagegen sagt ein feinhörender Kenner wie August Schleicher in Jena: Wie herzig lautet doch die ungekünstelte Aussprache des schwäbischen Stammes! Uns Schwaben geht es dann mit andern Dialekten ähnlich, und den Süddeutschen überhaupt klingt die Sprache der Norddeutschen insgemein besonders fein und edel, gewiß auch deswegen, weil sie die Formen der Gesammtsprache sorgfältiger beobachten und dabei die Extreme provincieller Eigenheit mit Geschmack zu mildern wissen. Auch bei gebildeten Schweizern, welche die grammatische Reinheit und den Geist des Hochdeutschen haben, thut uns die Klarheit und bestimmte Kraft des Ausdrucks wahrhaft wohl. So ketzerisch diese Behauptung scheinen mag, es bleibt dabei, daß jeder Stamm

am andern sich erfreuen soll, ja von ihm soll lernen können, und fern bleibe die enge Ansicht, daß edles Hochdeutsch sich nur denken lasse, wo den Mundarten alles Recht genommen ist.

Verbannt sei also vor allem in Gottesnamen und mit bestem Gewissen die Sprachkünstelei und das sonderbare Vorurtheil, daß man einem gebildeten Mann nicht anhören solle, aus welchem Theile Deutschlands er gebürtig sei; eine Forderung, welche überdies eine rein theoretische ist, die in der Praxis meist unerfüllt bleibt. Es giebt naturgemäß nun einmal in dem redenden Deutschland nur Mundarten, und wir werden stets etwas davon in die allen gemeinsame höhere Vortrags- und Umgangssprache hineintragen, welche der Schriftsprache entspricht. Nur sehr bornirte und dickohrige Leute glauben das nicht, und wähnen ohne Dialektsklang zu sprechen, sobald sie Gedrucktes lesen. Es ist dies eine wirkliche Eigenthümlichkeit der deutschen Nationalität, welche bis jetzt noch keine dominirende Spitze, weder eine akademische Orthographie, noch eine ähnlich festgestellte Aussprache besitzt. In den einzelnen Stammesmundarten geht die Differenzirung wieder so weit, daß sich eine Menge Unter- und Nebenmundarten als Zweige jener unterscheiden lassen: ja ein gehörig mit dem Dialekt Vertrauter erkennt sogar die Bewohner ganz nahe benachbarter Dörfer in der gleichen Provinz an gewissen Eigenheiten der Betonung und Aussprache ohne Schwierigkeit. Es wäre interessant zu erkunden, ob auch bei anderen Sprachen die Mannigfaltigkeit der Patoisformen sich ebenso bis auf die Dörfer hinaus verzweigt. Unseres Wissens ist das am ehesten noch der Fall in Oberitalien, wo ein ähnliches germanisch angelegtes Zerspringen in kleine politische Kreise Platz gegriffen hat. Auf dem Gebiet dieser feinen Unterscheidungen hat der Dilettantismus und die unbefangene, unmittelbare gesunde Auffassung zumal von Volksdichtern vieles, die Wissenschaft verhältnismäßig noch wenig gethan. Wir dürfen uns leider auch hier nicht weiter darauf einlassen.

So werth uns nun aber auch die Mundart sein mag, so hat doch die Sache noch eine andere Seite. Wer sich vom Reiz seines Dialekts so hinreißen läßt, daß er vermeint, ihn wie eine seiner Heimat eigene Schrift- und höhere Umgangssprache ohne weiteres brauchen zu dürfen, der versündigt sich unseres Bedünkens an seiner Mutter, der deutschen Nation, indem er das einzige sie umschlingende lebendige Band zu zerreißen versucht. Poetische und prosaische Schriften im Volksdialekt, wenn echt volksthümlich in Sprache und Inhalt, sind natürlich nicht bloß berechtigt, sondern nach dem oben Ausgeführten selbst ein Gewinn für die Gesammtsprache, das große Deutsch; nur sollen sie sich nicht anmaßen, über ihre Sphäre hinauszugehen, d. h. sie müßen immer die Darlegung des mundartlichen Wesens, der localen Anschauungs- und Ausdrucksweise zum Zwecke haben.*) Nicht aber soll die mundartliche Sprache

*) Das ist übrigens nicht einseitig und engherzig zu nehmen. Obgleich es der uns speciell gestellten Aufgabe ferner liegt, müßen wir doch hier von dem in seiner Art classischen Schriftthum, welches in Mundarten spricht, einige Worte sagen: es wäre schwer, in einem Artikel, der über die Mundart handeln soll, Namen wie Claus Groth, Hebel, von Kobell, Grübel u. a. gar nicht zu nennen. Die Frage, ob man in einer Mundart abgefaßte Stücke solcher Classiker in der Schule lesen solle oder dürfe, gehört augenscheinlich so gut wie die Frage über das Lesen alt- und mittelhochdeutscher Sprachproben in den Artikel von dem Unterricht in der deutschen Sprache. Weil aber dort (Bd. I. S. 918. 919) wohl von den Nibelungen und Walther von der Vogelweide und Reineke Fuchs, aber nicht von modernem Mundartlichen die Rede ist, so wollen wir es wagen, hier wohl ganz im Geiste und auf dem Standpunct jener vortrefflichen Abhandlung unsere Meinung kurz dahin abzugeben, daß solche Stücke in der Schule zu lesen nicht nur ganz unverfänglich ist, sondern sogar empfohlen werden soll. Zur Vorschrift wird es aber wohl nicht gemacht werden können. Denn manche Deutsche, unter ihnen auch Lehrer, können merkwürdigerweise sogar den eigenen Dialekt, wenn sie ihn im gedruckten Bann vor Augen haben, nicht lesen. Es ist wirklich so, die Erfahrung zeigt es. Aber wenn ein Lehrer es kann, wird er sicherlich mit Erfolg für die Sprachbildung der Schüler auch solche Dialektproben lesen lassen. Namentlich jüngere Schüler üben sich an ihnen mit sichtbarer Lust und Freude an der klaren Mundart z. B.

als Mittel der Mittheilung schlechthin auftreten wollen. Dieses Recht steht nur der einen allgemeinen hochdeutschen Schriftsprache zu, da nur sie die überall mit Recht vorauszusetzende ist, wenn sie auch nach Bedürfnis der Hörenden sowohl als nach heimatlicher Anlage zuweilen eine mehr oder weniger leichte mundartliche Färbung erhalten wird. Richtig und klar erkannte das bereits Luther, seinem Takte verdanken wir jene unschätzbare Wohlthat, die uns kein Querkopf mehr rauben kann. Schon im gewöhnlichen Leben ist es zu bemerken, daß nur der Stolz des Antisthenes, oder der bornirte, der Bauernstolz dabei bleibt, den Dialekt mit absichtlich gesuchter, oder mit roh natürlicher Breite recht derb klingen zu lassen. Wer hat nicht schon solche Biedermänner gehört, welche gerade damit zu imponiren suchen? „Man merkt die Absicht, und man wird verstimmt!“ Bei uns gewöhnlichen Menschen geht mit der Bildung, auch schon in ihren Anfängen, eine gewähltere, feinere, allgemeinere deutsche Sprechweise Hand in Hand, auch bei dem Niederen im Volke ist es so, und viel zu erkennen aus der Art, wie er seine Mundart spricht, und sie zu heben versucht, so wie umgekehrt manches gefolgert werden kann aus der Manier, wie der echte und der unechte Volksmann zum Volke redet. Es ist ein Unterschied zwischen Jeremias Gotthelf und irgend einem Demagogen auf breitester Grundlage! Auch mancher Kalendermann hat dem rheinländischen Hausfreund nur abgeguckt, wie er sich räuspert und wie er spuckt, aber nicht mehr.

Mit diesen Betrachtungen ist nun wohl die Sache selbst einer Entscheidung näher geführt, und zugleich hinlänglich gerechtfertigt, wenn es unthunlich erscheint, eine scharfe Grenze der Berechtigung für die Mundart ziehen zu wollen. Wir haben gesehen, daß unser so zu sagen sittliches Sprachgefühl und unsere deutsche Bildung weder einerseits eine pedantische Gleichmäßigkeit, den Tod frischen, überall sproßenden Sprachlebens verlangt, noch andererseits das rohe, bloß natürliche Flegeln eines Dialekts erlaubt; jenes ist Tyrannei, dieses Ochlokratie, beides eine Despotie, welche an dem festgewurzelten Gleichheitsstreben unserer Stämme, die ja auch keine Hauptstadt haben, ewig scheitern wird. Woran soll man sich nun aber halten?

Es giebt einen Hausgebrauch, innerhalb dessen man im vertraulichen und gemüthlichen Verkehr die Mundart spricht, ungekünstelt und ohne ängstliche Sorge. Aber wie selbst das bequeme Hausgewand reinlich und anständig sein soll, so auch die Mundart. Was an sich, in Feld und Flur, in Scheuer und Stall kräftig, frisch und naiv schön sein kann, hört auf es zu sein, wenn man den Gegensatz gebildeter Lebensform fühlt; und ohne Zweifel giebt es Fälle, wo die Mundart mit der Reinheit der Sprachformen, mit Wohllaut und Geschmack in Collision kommt und geradezu gemein wird. Diesen Misklang zu heben, ist Sache einer Grazie, die man nicht lehren kann. Zumal vor den Kindern ist in diesem Punct sonderliche Achtsamkeit geboten, da sie Gemeines mit ihrem empfänglichen Sinn so leicht aufnehmen und dabei eben so leicht ein Gefühl davon haben, daß der, von welchem sie es lernen, sich gemein macht. — Es ist allerdings nicht zu leugnen, daß aus dieser Ausgleichung und Vermittlung eine hybride Sprechweise hervorgeht, zwischen dem reinen Dialekt und der Schriftsprache. Sie ist nun einmal nicht zu vermeiden; wie sie gehandhabt wird, darauf kommt es an, und hier eben ist es, wo das Regelmachen seine Grenze hat; der eine wird, wie der Herr Hampelmann so schön sagt, „en Leipzger Lattich uf e Frankforter gele Rieb proppe“, der andere von einem veredelten Wildlinge Früchte ernten, deren Duft an den Wald erinnert; kurz, der Gebildete wird ohne Affectation die Härten und schroffen Gegensätze gegen die Gesammtsprache zu mildern wissen. An den Früchten, die seine Bildung trägt, wird man ihn erkennen: — sobald er den Mund aufthut, sagt man im Volk. Das ist ja

Hebel'scher Dichtungen, und tragen sie mit Verständnis und liebenswürdigem Freimuth vor; ältere aber werden neben den älteren Sprachproben auch die ihnen vielfach verwandten lebenden Muster in den Dialekten gerne kennen und schätzen lernen.

auch eines der expediten Mittel, um Modedamen rasch zu taxiren. Gerade der richtige Takt und das feine Ohr der Frauen trifft das Richtige am ehesten. Göthe's Spruch gilt auch hier, daß man nur bei edlen Frauen anfragen soll, wenn man lernen will, was sich ziemt. Wenn aber der Tänzerin unversehens ein rothes Mäuschen aus dem Munde springt: — da wendet man sich ab.

Wir sind hiemit bereits über die Familie, über das Haus hinausgegangen. Es werden nun aber auch Gebildete derselben Landschaft, wenn sie unter sich sind, durch keine Rücksicht gehindert sein, sich der heimischen Mundart zu bedienen, die, um wieder mit Göthe zu reden, das Lebenselement bleibt, in welchem die Seele am freisten ihren Athem schöpft. Gebietet aber gegenseitige Achtung, sich im Verkehr mit andern Deutschen dessen zu entschlagen, was dem andern nicht geläufig ist, oder sein Ohr beleidigt, dann erwächst in Folge schönen, stillschweigenden Einverständnisses, und geleitet von dem, was die Schriftsprache unveränderlich an die Hand giebt, eine Uebereinstimmung des Geschmacks, wie Albert Schott sich ausdrückt. Je feiner dann die Bildung, der sprachliche Kunstsinn der gesellig Verbundenen ist, desto mehr wird ihre Sprechweise als edles Muster gelten. Aus diesem Grunde allein ist wohl die Sprache unserer gehobenen Schaubühnen dahin gelangt, eine Auctorität zu haben, die etwas auf sich hält, aus diesem selben Grunde waren im Mittelalter, wo der Adel vorzugsweise die Bildung in Händen hatte, was man jetzt nicht mehr sagen kann, die Fürstenhöfe solche Mittelpuncte, Heimat und hohe Schule der feinsten Sprache (lingua cortigiana); und wieder aus diesem Grunde werden wir einen Ausländer, der gut und fein hochdeutsch lernen will, in die großen Städte schicken, wo er gerade solche Vereine und Gesellschaften am liebsten aufsuchen soll, in welchen die Vertreter aus ganz Deutschland am buntesten gemischt sind. So räth abermals Albert Schott: es handelt sich hiebei natürlich nur um freien mündlichen Verkehr, das Studium des Schriftthums gehört hieher nicht.

Und von der Schule werden wir nun wohl hinzufügen müßen, daß im vertraulichen Verkehr des Lehrers mit den Schülern die Mundart ebensowenig absolut verbannt sein kann und soll, als anderwärts. Es wird kaum nöthig sein, das zu befehlen. Aber die Grazien sollen auch hier nicht trauern! In humanistischen Gelehrtenschulen versteht sich das so sehr von selbst, daß diese Warnung ihnen gar nicht geltend sein soll. Allein auch die Realschulen, die Bürger- und Volksschulen haben sich die gleiche Aufgabe zu stellen, der Lehrer darf vertraulich, gemüthlich und natürlich, aber nie roh, unedel und gemein reden. In dem Artikel Heimatsinn ist ferner bereits von einem pädagogischen Fehlgriff die Rede gewesen, von dem Falle nämlich, wenn ein Lehrer einen aus der Fremde gekommenen Schüler wegen seines Dialekts sofort dem Spott der Mitschüler Preis giebt, wobei manchmal der Balken im eigenen Auge nicht gesehen wird, wie das in der Regel geht, wenn die Mundarten einander meistern und höhnen wollen. Ueberall aber, wo es sich um das ernste Mittheilen und Auffassen von Wahrheiten handelt, vom eigentlichen Lehren und Lernen, da ist das beste und reinste Hochdeutsch gerade gut genug, ganz wie in der Kirche. Die Aussprache wird wohl mundartlich gefärbt bleiben, und dadurch der Inhalt so wenig leiden, wie die Form, ja das Ganze noch eindringlicher und werther werden. Mündlich thut darin jeder das Seine nach Kräften und in seiner Eigenart. Was aber geschrieben wird, oder geschrieben oder gedruckt sein könnte, daran ist die strengste Norm, so gut wir sie haben, anzulegen; in necessariis soll auch hier unitas sein, denn hier ist überall heiliger Boden der deutschen Spracheinheit, den man nicht mit unreinem Fuß betreten soll. Die Kinder auch der Volks- und Elementarschule, so wortarm und unfähig zum Sprechen sie sich wohl von Anfang an zeigen mögen, lernen doch die feinere Rede ihrer Lehrers bald verstehen. Es bildet sich im Munde des Kindes bald eine Schulsprache neben der Haussprache, deren es sich im Verkehr mit den Seinigen fortbedient. In jener ist alles abgefaßt, was es in der Schule gedruckt liest und geschrieben zeigen muß: und es ist eine grundlose Behauptung, daß dieser Grad der Sprachbildung nur ganz allmählich und sehr

langsam zu erreichen sei, da die üble Gewohnheit des elterlichen Hauses stets von neuem und ununterbrochen so nachtheilig einwirke, daß die Bemühungen des Lehrers keinen Erfolg haben können. Von Bemühungen um einen unmittelbaren Erfolg ist auch eigentlich nicht zu reden; es kommt mehr auf ein treues, freundliches, die Aufmerksamkeit fesselndes Vorsprechen und Einwirkenlassen an: die Schule hat sogar gerade in Beziehung auf Sprachbildung eine Fülle von Mitteln, — laut lesen, erzählen, z. B. biblische Geschichte, schreiben, — und vermag dieselben in einem Maße in Anwendung zu bringen, daß der Einfluß des Hauses dagegen sehr herabgesetzt wird. Die Schulsprache übt sogar bald einen sichtbar befruchtenden und veredelnden Einfluß; sie wird in der Schule ganz natürlich gehandhabt und ist hier zu Hause.*) Mehr als dies ist aber auch nicht zu erstreben, es soll und darf der Lehrer nun einmal nicht auf Ausrottung der Haussprachen und ihrer mundartlichen Eigenthümlichkeiten ausgehn, wenn er gleich denselben in der Schule nur ganz geringe Zugeständnisse machen darf, und eben nur solche, wie er sie selbst nicht vermeiden kann, weil er kein abstracter Deutscher, sondern concreter Angehöriger eines Stammes ist.

Für uns Evangelische ist in der Luther'schen Bibel ein Band gegeben, welches sie in der gemeinsamen nationalen Sprache einigt, und aus der reinen stärkenden Quelle derselben beständig schöpfen läßt, ohne daß sie darum Sprachmuster und Lesebuch abgeben soll. In Predigt und Kirchenlied, wie im Gebet, sogar im stillen Gebet in der Kammer, erhebt sich ein jeder im Volke, auch der Geringe und Niedrige, zu der edeln, durchgebildeten, für das Heilige nach dem Gefühle aller allein recht passenden Form. Es thut auch hier dieser Form keinen Eintrag, wenn sie naiv provinciell gefärbt wird, äußerlich, in Aussprache und Betonung, sie bleibt doch die hochdeutsche Bibelsprache: die Bibelsprüche citirt jeder gleich und erkennt sie alsbald, wenn nur ein paar Worte derselben angeschlagen werden. Kurz, daß die Bibel ihr Haus- und Volksbuch ist, allen gemeinsam, nicht von den verschiedenen Consistorien und Studienbehörden eingeführt, also auch nicht so leicht vertauschbar mit einem neuen immer andern, dies ist ein unschätzbarer Vortheil auch für die Sprache. Wir wissen sehr wohl, daß es kein protestantisches und katholisches Hochdeutsch giebt, und gestehen gern, daß auch protestantische Kapuzinerpredigten vorkommen, im blühenden Dialekt, das ändert aber die Sache selbst nicht. Es ist jedenfalls im Geiste der Reformation und Luthers begründet, daß alle, Hohe und Niedere, Gelehrte und Ungelehrte Hochdeutsch verstehen und wissen sollen. Wir könnten das nicht besser ausdrücken, als mit den Worten Palmers (Ev. Päd. 3. Aufl. S. 569): „Wäre das niedere Volk eine Kaste, so brauchte es keine andere Sprache zu verstehen, als seine eigene Mundart. Allein das ist wieder der Geist der Kirche und der Bildung, die sie bringt, daß sie keine Heloten, keine Parias duldet, sondern den Armen das Höchste bringt, das Wort des Lebens."

In Beziehung auf die Literatur hat der Verfasser außer den Werken von Palmer, Raumer, Waitz, von Jakob Grimm, Pfeiffer, Schleicher hier noch dankbar anzuführen Albert Schott, Ueber Nationalität und Sprache; in der deutschen Vierteljahrschrift 1842, 2. Band. — Goltzsch, Einrichtungs- und Leseplan für Dorfschulen. Berlin 1855. — Günther, Das Schulwesen im protestantischen Staate. Elberfeld 1852. — K. E. P. Wackernagel, Deutsches Lesebuch. 4 Thle. Stuttgart 1843. Der 4. Theil, für Lehrer, auch unter dem besondern Titel: Der Unterricht in der Muttersprache, enthält

*) „Der Unterschied zwischen dem Hochdeutsch und der Mundart hat sogar für Kinder einen ungemeinen Reiz; sie gebrauchen die in der Schule gelernte Sprache auch beim Spielen. Ein kleines Mädchen z. B., wenn es mit seinen Puppen spielt, läßt unter diesen die Frau wohl meist hochdeutsch mit der Magd reden, weil das Kind in ihr die höhere Gesellschaft repräsentiren will. Bei solcher Gelegenheit kann man die interessantesten Warnehmungen darüber machen, in wie weit schon jene höhere Sprache dem Kinde sich eingeprägt hat, und wie es dieselben zwischenein wieder mit seinem gewohnten Dialekt ergänzt." Diese aus dem Leben gegriffene Bemerkung Palmers (evang. Pädag. 1. Aufl. S. 196) kann ich mir nicht versagen hier wiederzugeben.

vieles unsern Gegenstand treffend und schön Beleuchtende. — Für praktische Zwecke ist unter andern zu nennen: Gutbier, A., Deutsches Sprachbuch als Grundlage des vergleichenden Sprachunterrichts, enthaltend Lesestücke in hochdeutscher Sprache und in den deutschen Mundarten nebst zahlreichen Uebungsaufgaben und einem Sprachkärtchen Deutschlands. Augsburg 1833. 25 vgl. Burgwardt, Grundlagen und Aufgaben zur Uebung im Hochdeutschen für die niederdeutsche Jugend. 2 Thle. Leipzig 1859—60, und desselben Morgenstimmen eines naturgemäßen und volksthümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen. Leipzig 1857. — Das Verhältnis der neuhochdeutschen Schriftsprache zu den landschaftlichen Mundarten und zur früheren Schriftsprache betreffend vgl. man Koberstein, Grundriß der Geschichte der deutschen Nationalliteratur 1845. 1. S. 307 f. — W. Wackernagel, Geschichte der deutschen Literatur. S. 128. Ueber die Eigenthümlichkeiten der Luther'schen Bibelübersetzung handelt speciell Hupfeld in der Neuen Jenaischen Literaturzeitung 1842. Nr. 253 f. — Eine reiche Fundgrube von Proben enthält Firmenich, J. M., Germaniens Völkerstimmen. Sammlung der deutschen Mundarten in Dichtungen, Sagen, Mährchen, Volksreden 2c. Berlin 1846 ff. — Wer aber höchst anziehende und mit feinem Ohr aufgefaßte Beobachtungen über die Aussprache des Schriftdeutschen in verschiedenen Theilen unseres Vaterlandes vortrefflich dargestellt genießen will, der lese Moritz Rapp's Physiologie der Sprache. 4. Band. Stuttgart 1841.

Daß auf die einzelnen deutschen Mundarten im besondern näher eingegangen werde, erwartet wohl niemand von einem Artikel in einer pädagogischen Encyklopädie. Für manchen Leser ist übrigens vielleicht doch eine Uebersicht über dieselben von Interesse, wie sie hier nach dem Schema von Berghaus stehen mag:

I. Oberdeutsche Mundarten. 1. Allemannische in a) der Schweiz und Vorarlberg, b) Schwarzwald, c) Elsaß bis gegen Thionville. — 2. Schwäbische. a) Ober-, b) Mittel-, c) Niederschwäbisch. — 3. Bayrisch-österreichische in a) Bayern östlich vom Lech, b) Tirol, c) Salzburg-Oberösterreich, d) Niederösterreich, Wienerdialekt, e) Steyermark-Kärnthen. — 4. Oberpfälzisch, im Nabgebiet. — 5. Böhmisch, Dialekt des Egergebiets. — 6. Oberschlesischer Gebirgsdialekt, nur im Glatzer Gebirgskessel.

II. Mitteldeutsche Mundarten. 7. Fränkische a) Obermain (Nürnberg), b) Mittelmain (Würzburg), c) Henneberg (Coburg-Meiningen), d) Rhein- und bayrische Pfalz (Heidelberg-Zweibrücken). — 8. Mittelrheinisch, Oberhessisch. — 9. Niederlotharingische in a) Trier, b) Luxemburg, c) Eifel, d) Aachen. — 10. Westerwäldisch. — 11. Niederhessisch. — 12. Thüringisch a) im Gebirge, b) im Flachland nördlich vom Thüringerwald, c) Harz. — 13. Voigtländisch, bis Gera, nördlich vom Frankenwalde. — 14. Obersächsische, a) Erzgebirge, b) Meißen, c) Untersaale, Halle-Dessau. — 15. Schlesische Dialekte.

III. Niederdeutsche Mundarten. 16. Brandenburgische, in verschiedenen Unterdialekten der Mittelmark, Priegnitz, Unter- und Neumark. — 17. Pommersche a) runde Mundart: Vorpommern in Stettin, b) breite Mundart, Hinterpommern. — 18. Westpreußischer und 19. ost- oder altpreußischer Dialekt. — 20. Magdeburgisch-altmärkisch. — 21. Niedersächsisch, von Osnabrück bis Strelitz. — 22. Westfälisch. — 23. Niederrheinisch, Köln-Wesel. — 24. Vlämisch-holländische Schriftsprache mit verschiedenen Mundarten in Vlamland (Deutschbelgien, Holland, Geldern, Over-Yssel). — 25. Friesische Sprache von Friesland bis Ditmarsen in Holstein, in verschiedenen Dialekten.

G. Veesenmeyer.

Musik. Nach den bereits vorausgeschickten Artikeln über Clavierspiel, Gesang und Instrumentalmusik bleibt uns nur noch die Aufgabe übrig, die Stellung der musikalischen Bildung zur Gesammtbildung, die Bedeutung jener für diese zu entwickeln, und sofort die allgemeinen Bestimmungen für diesen Zweig der pädagogischen Gesammtarbeit darzulegen.

I. Den ersten Punct werden wir wohl am besten erledigen, wenn wir die Methode

befolgen, zuerst auf beiden Seiten die Extreme abzuschneiden. Das eine derselben ist die Unterschätzung des Werthes aller musikalischen Bildung, das andere die im ganzen freilich weit seltenere Ueberschätzung derselben.

Wenn im alten Rom die Musiker und Sänger einfach als Gesindel betrachtet und demgemäß behandelt wurden; wenn es unter Papst Eugen IV. (1431—47) erst einer päpstlichen Erlaubnis bedurfte, damit eine Stuttgarter Brüderschaft von Trompetern, Pfeifern und Lautenschlagern mit andern Christen zum h. Abendmahl gelassen wurde (Stälin, Gesch. von Württemberg III, S. 785); wenn 1733, als Händel vom Rector der Universität Oxford berufen bei einer dortigen Festlichkeit seine Athalja aufführte, die Oxforder Gelahrtheit sich schwer über die „lausige Sippschaft ausländischer Fidler" ärgerte, die da hergekommen sei (Chrysander, Händels Biogr. II, S. 307): — so ist ersichtlich, wie zu ganz verschiedenen Zeiten ein gleich ungünstiges Urtheil im Schwange gieng. Gehört hat man zwar Musik zu allen Zeiten gerne, und es ist als eine Ausnahme, als Folge eines organischen Mangels oder als Sonderlings-Eigensinn zu betrachten, wenn ein gesunder Mensch behaupten kann, er könne keine Musik hören — wäre dem wirklich so, so würde sich in diesem Stücke der Mensch über Gebühr dem Hunde nähern. Aber wie man wohl gerne gewichste Stiefel hat, ohne daß man sie sich selber wichsen möchte: so hat die Welt, die vornehme, sich wohl immer gerne vorspielen und vorsingen lassen, diejenigen aber, die ihr dies Vergnügen machten, doch in feinerer oder gröberer Weise als Canaille betrachtet, die man wohl unter Umständen gut zahlt, aber gleichwohl tief unter sich sieht. (In den vornehmen englischen Häusern wird, wenn man Virtuosen eingeladen hat, sich hören zu lassen, zwischen den Musikern und der aristokratischen Zuhörerschaft quer über den Saal eine Schnur gespannt. Procul este profani! Vgl. weiter, was Johanna Kinkel in ihrem „Hans Ibeles in London" Stuttg. 1860. II, S. 69 f. mittheilt. „Ganz so, wie der Türke Sklavinnen bezahlt, die vor ihm tanzen, so bezahlt der Engländer fremde Musik, und begreift den Deutschen nicht, der am seligsten ist, wenn er im vollen Harmonienstrom als Tropfen mitschwimmt.") So war und ist es immerhin möglich, daß jemand die Tonkunst als Kunst liebt und schätzt, aber die Ausübung derselben als eine Sache für geringes Volk ansieht und sich schämen würde, etwas davon zu verstehen. (Bekanntlich hat Philipp von Macedonien es seinem großen Sohne zum Vorwurfe gemacht, daß er die Kithara so gut zu spielen verstand; und Plutarch bemerkt — Perikl. C. 1. — beifällig dazu: „es ist ja genug, wenn ein König sich Zeit nimmt, den Spielenden zuzuhören." Natürlich! Es muß solch einer Creatur eine Ehre sein, wenn ein gekröntes Haupt sich statt wichtigerer Dinge nur eine Weile dazu herbeiläßt, solch vulgärer Kunst das hohe Ohr zu leihen. Ehrenvoller ists schon um vieles, wenn Aeneas Silvius in seiner Schrift de liberorum educatione v. J. 1450, S. 989, die Frage: an puero regi musica scientia sit committenda nach genauer Untersuchung endlich bejaht und bloß die Bedingung stellt, daß die Musiklehrer des Prinzen nicht lasterhafte Subjecte seien — was man also im allgemeinen von den Musikern vorauszusetzen gewillt war.) Indessen muß zur Ehre der Menschheit bemerkt werden, daß jene Geringschätzung vornehmlich diejenigen getroffen hat, die aus der Musik einen Lebensberuf machen, sich also fürs Musiciren bezahlen lassen. Daß das einen Unterschied macht, werden wir unten näher beleuchten; nur haben die Gelehrten, die sich ihre Gelehrsamkeit doch ebenfalls honoriren zu lassen keinen Anstand nehmen, durchaus kein Recht, um desselben Verfahrens willen den Musiker über die Achsel anzusehen. — Jene niedrige Ansicht von der Würde der Tonkunst hat vielfach die Folge gehabt, daß die größten Meister, als sich in ihrer Kindheit die Spuren ihrer hohen Begabung und ihres Künstlerberufes zeigten, damit ihren Vätern höchst ungelegen kamen; wie schwer wurde es Telemann, wurde es Händel gemacht, bis das Vorurtheil der Familie gebrochen und dem Genius kein Hindernis mehr in den Weg gelegt wurde! Aber auch diejenigen, welche einiges Wohlwollen gegen die Tonkunst hegten, waren immer in einiger Verlegenheit, wenn

dasselbe mit Gründen sollte gerechtfertigt werden. Sie wußten sich (s. Belege dazu bei Chrysander a. a. O. I, S. 340) nur damit zu helfen, daß sie behaupteten, die Musik sei eine Wissenschaft, was dann theils durch ihre Wirkung auf die Menschen nach Leib und Seele, also durch eine Art Verwandtschaft mit der Medicin, theils durch ihre Verwandtschaft mit der Mathematik bewiesen werden sollte; daß sie als Kunst einen der Wissenschaft ebenbürtigen, selbständigen Rang anzusprechen das Recht habe, das fühlten die Männer vom Fache wohl, aber sie vermochten es den übrigen nicht zu demonstriren. Ein Empfehlungsgrund anderer Art wurde auch gehörigen Orts geltend gemacht, daß nemlich das vorchristliche Alterthum schon die Musik gepflegt und in Ehren gehalten habe; für die Theologen und Frommen war die Berufung auf den König David und seine Sänger, für die Philologen die Berufung auf die Griechen die passende; Schriftsteller über Musik, wie z. B. Cyriakus Spangenberg („von der Musika und den Meistersängern" 1548, kürzlich neu herausgegeben durch A. v. Keller, Stuttg. 1861) sind überaus emsig im Zusammenstellen der bezüglichen Zeugnisse und überaus glücklich, daß diese Quellen reichlich fließen. Diese Beweise alle konnten aber schließlich doch nur denjenigen überzeugen, der schon zum voraus Sinn für die Kunst hatte; die Wirklichkeit dagegen war stärker als alle Beweise; seit die Musik durch Bach und Händel, durch Haydn, Mozart und Beethoven in ihrer ganzen Größe und Herrlichkeit zu einem Gemeingut für die gebildeten Völker geworden ist, wagt sich nur selten mehr ein ἄνθρωπος ἄμουσος mit einem Geständnis seiner Geringschätzung hervor, wenn es auch noch hie und da einen Rector oder Präceptor geben mag, der einem Zögling die Musiklust gründlich zu vertreiben sucht oder ihn schon darum, weil dieselbe sich nicht austreiben läßt, gering zu achten Lust hat. Das aber müssen wir einräumen, daß mit den althergebrachten Redensarten, womit die Kunst legitimirt werden soll, nicht viel ausgerichtet, ihre Stellung in der Erziehung noch nicht gesichert ist, so daß sich die Erziehungswissenschaft einer genaueren Untersuchung der Sache nicht entziehen darf.

Wenn wir, als vom andern Extrem, von einer Ueberschätzung sprechen, so sehen wir natürlich ganz ab von jenen Musikern von Profession und Musikenthusiasten (vulgo Musiknarren) die das Leben nur ansehen als gegeben um zu geigen, die darum auch kein anderes menschliches Interesse kennen, die sich auch um die übrige Menschheit nur insofern etwas kümmern, als sie Billets zahlt und den Künstler beklatscht. Selbst das eminenteste Talent eines Zöglings berechtigt den Erzieher nicht, denselben auf diesen Standpunct gerathen zu lassen oder gar geflissentlich ihn darauf zu stellen; der Mensch, der Christ darf nicht vom Musiker absorbirt werden. Hier haben wir es vielmehr nur mit denjenigen Lobrednern der Musik zu thun, die ihr eine unmittelbar fördernde Wirkung auf die Sittlichkeit zuschreiben, überhaupt ihre Wirkung über das rein ästhetische Gebiet mehr oder weniger weit ausdehnen. Man beruft sich hiefür besonders gerne auf die alten Griechen, die sogar, was einem jetzigen Musiker geradezu albern erscheint, bestimmte sittliche und gemüthliche Wirkungen von jeder einzelnen Tonart aussagten, und daher die Erfindung oder Einführung einer neuen Tonart einem sittenrichterlichen Urtheil unterwarfen. Welchem Tondichter in unseren Jahrhunderten, wenn er ein Stück etwa aus Es dur setzen will — nicht weil er diese Tonart aus mehreren erst wählen könnte, sondern weil er die Musik, die er innerlich hört, die sich aus seinem Innersten gebiert, schon von Anfang in derjenigen Tonart hört, die er dann als Es dur zu bezeichnen hat, — oder auch, weil das Stück in dieser Tonart dem Instrument oder der Singstimme am angemessensten liegt — wem käme es dann in den Sinn, erst zu fragen, ob die Moral gegen diese Tonart nichts einzuwenden habe? So ist es für unsere Kenntnis und Ausübung der Kunst gleichfalls eine pure Träumerei, wenn jemand noch mit Plato und Pythagoras die Blasinstrumente für sittengefährlicher hält, als die Saiteninstrumente; ein Geigenquartett ist allerdings eine edlere, classischere Musikgattung, als Militär- und Janitscharenmusik, aber das ist ein rein ästhetischer

Unterschied; der musikalisch Gebildetere wird die erstere hören, wenn der vornehme und gemeine Pöbel der letzteren nachläuft, aber einen sittlichen Einfluß hat weder die eine noch die andere, wie denn auch Pythagoras und Plato weder ein Haydn'sches Quartett noch eine moderne Harmoniemusik gehört haben, ihr Urtheil also jedenfalls ein ganz verschiedenes Object hat. Aus diesem Grunde sind auch gelehrte Untersuchungen, wie die des Holländers Tex: de vi musices ad excolendum hominem e sententia Platonis, Utrecht 1816, für uns ohne praktischen Werth, weil das, was Plato als Musik kennt, mit der unsrigen gerade in zwei Hauptpuncten, in Rhythmus und Harmonie, nichts gemein hat. Merkwürdig aber ist allerdings die hohe Meinung, die die alten Völker, und namentlich die Weisen, die Pädagogen von der versittlichenden (und darum auch andererseits von der entsittlichenden) Wirkung der Musik gehabt haben; nur dürfen wir nicht, wozu manche Lust zeigen, daraus, daß wir solche Effecte nicht füglich mehr behaupten können, auf unsere Tonkunst einen ungünstigen Schluß ziehen. Wenn auf einen Menschen die Musik eine Wirkung der Art ausübt, daß er entweder ausgelassen lustig wird oder weinen muß, wenn sie überhaupt nicht so auf ihn wirkt, wie die Anschauung alles wahrhaft Schönen auf den empfänglichen und gebildeten Menschen wirken muß, daß er nämlich stille wird und das Schöne als eine beseligende Kraft, als eine geistige Erquickung tief im Innern genießt; wenn er vielmehr davon irgendwie erregt wird, so daß er z. B. mit den Beinen wie unwillkürlich ihr folgen — tanzen oder marschiren muß: so ist das der Beweis, daß (wie dies Hanslick in seiner Schrift über das musikalisch Schöne gezeigt hat) die Musik noch rein elementarisch, als pure Erschütterung auf seine Nerven und Muskeln wirkt. Diese Wirkung haben die alten Griechen bei ihrer feinen Sinnlichkeit sehr stark empfunden; auf sie ist auch alles, was sie von ihrer Musik rühmen, zu reduciren. Aber, statt daß man darin einen uns verloren gegangenen Vorzug sehen will, sollte man vielmehr erkennen, daß das gerade ein Zeichen niederer musikalischer Bildung ist. Das Glockenspiel des Papageno, das Horn des Oberon wirkt nur auf Sklaven mit solch physischer Gewalt; gebildete Leute hören ruhig zu und fragen lediglich nichts nach einer Wirkung, sondern einzig ob das, was sie hören, schön ist oder nicht. „Die Musik der Griechen," sagt Hanslick a. a. O. S. 86 f., „war nicht Kunst in unserem Sinn; Klang und Rhythmus wirkten in fast vereinzelter Selbständigkeit; alles, was von der Musik jener Zeiten bekannt ist, läßt mit Gewißheit auf ein bloß sinnliches, dafür aber in dieser Beschränktheit verfeinertes Wirken derselben schließen. Musik in der modernen künstlerischen Bedeutung gab es nicht im Alterthum .... Der Mangel aller Harmonie" (denn ein gleichzeitiges Erklingen mehrerer kunstvoll einander entgegengesetzter und doch sich harmonisch zusammenschließender Tonreihen, also was wir einen zwei-, drei-, vier- und mehrstimmigen Satz nennen, hat das Alterthum entfernt nicht gekannt), „die Befangenheit der Melodie in den engsten Gränzen recitativischen Ausdrucks, endlich die Entwicklungsunfähigkeit des alten Tonsystems zu wahrhaft musikalischem Gestaltenreichthum machten eine absolute Bedeutung der Musik als Tonkunst im musikalischen Sinne unmöglich, sie ward auch fast niemals selbständig, sondern immer in Verbindung mit Poesie, Tanz und Mimik angewendet, mithin bloß als Ergänzung der andern Künste. Musik hatte nur den Beruf, durch rhythmischen Pulsschlag und Verschiedenheit der Klangfarben zu beleben und als intensive Steigerung recitirender Declamation Worte und Gefühle zu commentiren. Die Tonkunst wirkte daher lediglich nach ihrer sinnlichen und symbolischen Seite. Auf diese Factoren hingedrängt, mußten sie dieselben durch solche Concentration zu großer, ja raffinirter Wirksamkeit ausbilden." Wenn man (s. z. B. Fortlage, die Musik der Griechen, Leipz. 1847) das Singen der Griechen als seelenvoller rühmt, weil sie nicht „am steifen Takte einer Melodie" geklebt haben, so ist das ein barer Unverstand, denn das Recitativ, das nicht am „steifen Takte klebt," kennen wir auch, wir kennen aber auch die viel musikalischeren Formen des Liedes, der Arie ꝛc; und wer das taktmäßige Singen für Steifheit hält, der weiß gar nicht, was

Takt ist, wie wenig das strengste Takthalten die Lebendigkeit und Kraft des musikalischen Ausdrucks hindert und wie viele Freiheit auch unsere musica mensurata dem ausdrucksvollen Vortrag selbst in Bezug auf den Wechsel der Bewegung (im ritardando, accelerando u. s. w.) noch gestattet. Wenn man vollends die Griechen wegen der unser Gehör weit übertreffenden Feinheit ihres Ohrs aus dem Grunde belobt, weil sie in ihrer umständlichen, jetzt ganz unbrauchbaren Scala nicht nur ganze und halbe, sondern sogar Viertelstöne unterschieden haben, von deren Herstellung die sogenannte Zukunftsmusik ganz besondere Effecte erwartet, so ist auch dieser Ruhm beim Lichte betrachtet nicht viel werth. Denn auch unser Ohr unterscheidet sehr gut Viertels- und Achtelstöne; jeder Clavierstimmer weiß auch Cis und Des zu unterscheiden. Aber wir sind durch die Studien von Jahrhunderten belehrt, daß ein harmonischer Bau nur möglich ist mittelst der diatonischen und chromatischen Scala, darum machen wir — außer den sog. enharmonischen Verwechslungen, in denen aber das musikalische Gehör gar nicht ein besonderes Tongeschlecht unterscheidet — von jenen weiteren Zwischentönen keinen Gebrauch; eine Scala, die durch alle Viertels- und Achtelstöne hindurchgienge, wäre für uns ein completes Katzenconcert. — Wir thun also wohl am besten, wenn es sich um wahrheitstreue Bestimmung der Musikwirkung, also auch um den pädagogischen Werth der Tonkunst handelt, uns nach den Griechen weder zu sehnen noch irgend umzusehen, sondern die Musik, wie sie erst als christliche Kunst wahrhaft existirt, selbst ins Auge zu fassen.

Es ist schon in dem Art. „Kunst" von G. Baur richtig bemerkt, daß dieselbe im eigentlichen Sinn nicht ein Erziehungsmittel genannt werden könne, weil überhaupt die Kunst nicht Mittel für einen andern Zweck, sondern Selbstzweck, ein Höhepunct des Lebens ist. So können wir auch von der Musik in erster Linie nicht sagen, sie soll getrieben werden, damit die Erziehung besser gelinge, sondern der Zögling soll auch für die Kunst erzogen werden, die Erziehung also vielmehr ein Mittel für sie sein. Dies ist auch unzweifelhaft richtig. Denn die Kunst ist ein werthvoller Besitz, ein geistiges Gemeingut der gebildeten Menschheit; soll sie nicht untergehen, sollen also, was die Musik betrifft, die Meisterwerke unserer großen Tondichter nicht todt in ihren Partituren liegen, so müßen Leute da sein, die sie singen und spielen, d. h. sie frisch und lebendig erhalten; daran allein entzündet sich auch immer wieder das neue Talent und bildet sich zu neuer künstlerischer Schöpfung aus. Also müßen wir dafür sorgen, daß immer wieder ein Nachwuchs da ist, der die Suiten und Präludien von Bach und Händel, die Sonaten und Symphonien von Haydn, Mozart und Beethoven u. s. w. nach Würden zu spielen, der die Chorgesänge und Arien der Meister von Palestrina bis Mendelssohn und Schubert zu singen versteht. Eine eigene Version dieses Verhältnisses, dieser Pflicht der Erziehung für die Kunst ist es, wenn ein Fürst die auf Staatskosten in Waisenhäusern erzogenen jungen Leute für seine Hofcapelle prädestinirt, wie das noch in den ersten Decennien dieses Jahrhunderts da und dort geschah; allein wenn hiebei nicht ein despotischer Zwang geübt wird, so kann auch im Interesse der Zöglinge selbst unter den unten zu bezeichnenden nothwendigen Bedingungen nicht viel dagegen gesagt werden. — Indessen würde mit Obigem die pädagogische Frage noch wenig erledigt sein, wenn nicht als zweites Moment hervorzuheben wäre, daß, indem der Zögling für die Kunst gebildet wird, eben damit ihm selbst ein hohes geistiges Gut zuwächst, das dem allgemeinen Zweck der Erziehung nicht nur nicht fremd ist, sondern sich als lebendiges Glied in das Ganze der Bildung einfügt. Selbst wenn die Musik gar nichts wäre, als eine angenehme Unterhaltung, — nach Aristoteles Bezeichnung „eine schöne Art, müßig zu sein, und darum eine edle Unterhaltung der Freigeborenen in ihren Mußestunden" (Kapp, die Staatspädagogik des Aristoteles S. 144), wäre sie schon von hohem Werthe. Es giebt so manches andere, womit junge und alte Thoren ihre arbeitsfreie Zeit ausfüllen, was nicht „eine schöne Art müßig zu sein" genannt werden kann; vor wie vielen Abwegen ist ein Jüngling bewahrt, weil ihm seine Geige oder

sein Clavier lieber ist, als Wirthshaus und Kartenspiel! Und nicht blos als unschädliches Präservativ vor Schädlichem, sondern schon an sich als edler Genuß, als ein reicher Schmuck des armen Lebens muß die Tonkunst hoch angeschlagen werden. Welch eine unerschöpfliche Quelle von Freude, von reiner, nie versiegender Lust, die noch den Greis verjüngt, ist demjenigen verschlossen, der für die Musik höchstens nur dann ein Ohr hat, wenn sie im Stande der Erniedrigung, etwa als Tanzmusik, irgendwo ihm begegnet! Und wie viel hat ein Mensch, der sich selbst jeden Augenblick Musik machen kann, voraus vor demjenigen, der wohl für die echte, edle Kunst einen nicht unempfänglichen Sinn hat, aber immer davon abhängig ist, ob andere vorhanden sind, die ihm solchen Genuß gewähren, und der dann doch, weil er selbst die Kunst nicht ausübt, auch von ihren Meisterwerken mehr nur einen allgemeinen, unbestimmten Eindruck erhält, während die tausend Schönheiten, die im einzelnen, in der Technik, der kanonischen Arbeit, der Stimmenführung, Instrumentation u. s. w. sich offenbaren, ihm völlig entgehen oder er wenigstens das, was er warnimmt und empfindet, nicht auf den entsprechenden Ausdruck, also auch nicht zum klaren, befriedigenden Bewußtsein bringen kann! Und welch ein bedeutendes Moment fehlt der Geselligkeit, wenn die geselligste aller Künste entbehrt wird! Gewiß, wenn es Sache väterlicher Liebe ist, den Kindern, wie die Schrift sagt, gute Gaben zu geben, so ist die musikalische Bildung eine dieser guten Gaben und wahrlich nicht die geringste. — Aber wir begnügen uns nicht, bloß das Zugeständnis zu erlangen, daß die Musik ein anständiger und unschädlicher Zeitvertreib sei, vorausgesetzt, daß sie den Studien nicht Eintrag thue, der Zögling also nicht etwa Noten schreibe zu einer Zeit, wo er sich auf eine Lection im Demosthenes oder Tacitus präpariren sollte: — wir fordern die Anerkennung, daß die Musik als Kunst sich an Bildungswerth der Wissenschaft an die Seite stelle, daß sie also auch nur in sofern ein Allotrion sei, als der künftige Beruf nicht eine musikalische, wohl aber eine wissenschaftliche Bildung erfordert, also auch der letztern der Hauptfleiß, die regelmäßige Lebensarbeit gewidmet werden muß, nicht aber, daß sie sich zum geistigen Leben an sich nur wie eine Pause, wie ein Bretspiel oder ein Vesperbrod verhalte, sondern daß sie dem geistigen Leben selbst angehöre und demselben nicht zu verachtende Zuflüsse, also auch eine reelle Stärkung und Hebung gewähre. Ein unmusikalischer Mensch, der etwa ein Stockphilolog ist, wird freilich nicht begreifen, daß wir behaupten können, an einer Melodie, an einem Zusammenspiel haben wir eine geistige Nahrung, so gut wie er sie an einer grammatischen Regel, an einer Phrase, an einer classischen Sentenz hat; und doch ist dem so. Einmal formell: denn in den Tonverhältnissen an sich, im Bau eines Tonstücks, in der Verwendung der Tonmittel zu einer bestimmten Gesammtwirkung ist ebensoviel logische und rhetorische Gesetzmäßigkeit, als in einer lateinischen Periode; dem, der etwas von der Sache versteht, giebt eine Mozartsche oder Beethovensche Partitur ebensoviel zu denken, als dem Philologen eine ciceronische Rede oder eine horazische Ode; diejenigen sind sehr falsch berichtet, die da meinen, die Musik kizle nur das Ohr, während der Geist indessen vegetire. Aber zweitens auch materiell ist dies ein Irrthum. Jede Melodie, d. h. jede Tonverbindung oder Tonreihe, die ein musikalisch Schönes, ein Tonbild darstellt, und die als solches demjenigen entspricht, was man im Gebiet der Sprache einen Satz im weitesten oder engsten Umfange nennt, — ist ein Gedanke, zwar nicht ein logischer, sondern ein musikalischer, aber nichtsdestoweniger ein Gedanke, in dem der Geist ein Moment seines Lebens zum Ausdrucke bringt. Genau so, wie dem Physiker eine Naturerscheinung, dem Chemiker die Wirkung der Verbindung von Stoffen, dem Mathematiker die Verhältnisse der Größen ein Gegenstand des die Thätigkeit des Geistes in Anspruch nehmenden Anschauens, des Beobachtens, des Schließens und so eines lebendigen Erkennens sind, wodurch all diese Dinge eine Bereicherung seines Bewußtseins, also seines geistigen Lebens werden: — genau so schaut der Musiker die Tongebilde an, die der schaffende Geist in ihm selbst oder in andern hervorbringt, er ist geistig thätig in diesem genießenden Anschauen, er beobachtet

aber weiter darin die Gesetze der Tonwelt, die Wirkungen von gleichzeitigen oder successiven Tonverbindungen (Harmonie und Melodie, Instrumentation, Accompagnement u. s. w.), er sinnt darüber, und kommt hiedurch, wie zu neuen Erkenntnissen, so zu erweiterter Beherrschung der Tonkräfte durch den ordnenden und mittelst der Phantasie schaffenden Geist. Wir gestehen unverhohlen, daß wir in nicht wenigen Musikstücken mehr Geist finden, als in manchem vornehm wissenschaftlichen Werke. Der Physiker kann freilich das gefundene Naturgesetz, der Chemiker das Ergebnis seiner Analyse, der Historiker die ausgemittelte Begebenheit, der Theolog das Dogma in einem Satze aussprechen; er hat daran einen in Worte gefaßten Gedanken, an dem als an einer vom Geist erkannten Realität der Geist sich nährt, wie die Flamme vom Oel; er schaut dieselbe geistig an, betrachtet sie immer wieder und eignet sie sich innerlich zu. Der musikalische Gedanke drückt sich nicht in Worten aus, macht auch nicht irgend eine dem Universum, der Geschichte, der Natur bereits angehörige Realität zum Gegenstand der Erkenntnis und Betrachtung, aber was er enthält und giebt, ist dennoch ein Reales, nemlich das Schöne in einer ganz concreten Gestalt; es ist nicht das Resultat einer Untersuchung, es hat überhaupt, bevor der Componist es dachte, nicht existirt, aber nachdem dessen schöpferischer Genius es geschaffen, ist es ein Seiendes, welches anschauend und sich wieder und wieder vergegenwärtigend der Geist sein eigenes Leben nährt und bereichert. Der wissenschaftliche Gedanke kann sich ein räumlich und zeitlich fernes Object gegenwärtig machen, der musikalische braucht nicht Raum und Zeit zu überschreiten, er giebt sein Object, das Schöne, unmittelbar zu schauen und zu genießen, sei es, daß ich eine Musik wirklich aufführen höre, sei es, daß ich nur innerlich, mittelst der Einbildungskraft, näher des musikalischen Gedächtnisses, oder als Tondichter im Moment der Entstehung eines Tonbildes in mir, sie vernehme. Das intuitive Erkennen steht bekanntlich höher als das discursive; Gott zu schauen ist etwas höheres als Gottes Wesen und Eigenschaften erst zusammenzudenken oder aus der Gottesidee zu entwickeln; nun, solch ein intuitives Erkennen ist das Anschauen des musikalisch Schönen. Und diese Intuition der reinen Schönheit, das Schauen des Idealen in sinnlicher Gestaltung, ist dem Menschengeist eine Wonne; nicht, wie man so oft gedankenlos sagt, eine Sehnsucht nach dem Unendlichen erregt die Musik; indem ich sie höre, sehne ich mich nicht nach etwas noch Fernem oder Unsagbarem, sondern indem ich höre, habe ich es; ich vergesse die Welt und habe in jenem Genusse des Idealen ein zwar nur momentanes, aber doch auch in der Erinnerung fortdauerndes Analogon dessen, was wir Seligkeit nennen. Wenn wir den Beginn eines bedeutenden Musikwerks erwarten, so ist uns immer zu Muthe, als sollte ein hohes, überirdisches Geheimnis uns enthüllt, ein Blick in den Himmel uns gewährt werden; wenn der Capellmeister mit dem Stabe klopft, so klopft uns das Herz, als nahete der Moment einer großen Entscheidung; die ersten Accorde — denke, geneigter Leser, an die Ouverture zur Zauberflöte, an den Anfang von Händels Messias, von Mendelssohns Elias oder was dergleichen du schon zu hören das Glück hattest! — das sind die goldenen Pforten, durch die wir, alles vergessend, in eine ideale Welt eintreten. Darin liegt der Nexus zwischen Musik und Religion; die Idealität, durch welche die letztere den Menschen über die Welt erhebt, kommt auch jener ihrem innersten Wesen nach zu; das wonnige Schweigen, das die Musik in demjenigen bewirkt, der Ohren hat um zu hören, ist psychologisch ein ganz ähnliches Verhalten wie das, was wir Andacht nennen; darum verbinden sich beide so sehr leicht, indem die Religion derjenigen Idealität, die die Musik vertritt, einen bestimmten realen Gedankeninhalt beifügt, dessen Realität selbst wieder einer höheren, idealen Welt angehört, also um so mehr die Musik als seinen symbolischen Ausdruck zu gebrauchen fähig ist. Wohl kann in einem Individuum die musikalische Fähigkeit hoch gesteigert, ja zur Genialität entwickelt sein, ohne daß der übrige Mensch in intellectueller oder moralischer Beziehung sich über eine niedere Stufe erhoben hätte; aber ganz ebenso kann einer ein Monstrum von Gelehrsamkeit sein, und ist doch in andern Dingen bornirt oder in sittlicher Hin-

sicht gemein. Wer also eines Zöglings Geist ausschließlich auf diese Nahrung anweisen, seine übrige Erziehung aber vernachläßigen würde, der würde nur ebenso thöricht und frevelhaft handeln, wie wenn ein anderer seinen Zögling lediglich zu einem Rechner, d. h. einem Rechensimpel machte. Der Geist bedarf mannigfacher Nahrung; nur das aber wollten wir darthun, daß unter die Kategorie dessen, was ihn nährt, wovon er lebt, auch die Musik, wie die Kunst überhaupt, die bildende wie die redende, einzureihen sei, dieselbe also unter den Zwecken und Mitteln der gesammten Geistesbildung einen solchen Platz anzusprechen habe, daß sie der Wissenschaft ebenbürtig an die Seite gestellt wird.

Mit der Sittlichkeit, in der zuletzt alle Bildung culminirt, steht die Kunst nicht in dem Verhältnis, daß sie dieselbe ersetzen, oder daß sie, wo jene fehlt, dieselbe von sich aus herstellen könnte, sondern umgekehrt, der wahre Betrieb der Kunst setzt schon einen sittlichen Kern, eine sittliche Kraft voraus, ohne welche nicht nur die oben bezeichnete Einseitigkeit — Bildung in Einem Stück neben Roheit in allen übrigen — die Folge wäre, sondern auch meist die Kunstbildung selber zu keinem erfreulichen Resultate gelangte: wie mancher talentvolle Musiker ist auch als Musiker nichts Rechtes geworden, weil ihm jene sittliche Haltung fehlte, — vielleicht eben, weil er, sich als Kraftgenie fühlend, seinem Willen keinerlei Joch auflegte! Sittlich ist erstens der Ernst, mit welchem sich der Musikschüler zu seinem Ueben und Lernen hergeben muß. Ein Knabe, der vor einer schwierigen Clavierpassage sitzend nicht abläßt, bis sie ihm geläufig durch die Finger geht, der, wenn seine Kameraden faul herumschlendern, sich der Freistunde freut, um seine Sonate zu repetiren, der überhaupt die Kunst nicht als Genuß haben will, ohne sich der schweren Arbeit zu unterziehen; der ebendarum auch nicht an das Leichte, Tändelnde, Kleinliche sich hingiebt, sondern Muth und Ausdauer hat auch für das Schwere; der sogar, auch wenn er noch nicht völlig erkennen kann, daß und warum ein ihm aufgegebenes Stück schön sein soll, dennoch allen Fleiß daran wendet, weil er glaubt, daß ein Mozart'sches, ein Beethoven'sches Stück schön sein muß: solch ein Goldjunge hat die geforderte sittliche Haltung, aus dem wird sicher nicht nur ein tüchtiger Musiker, sondern ein tüchtiger Mensch. Sittlich ist zweitens, worauf wir so eben geführt wurden, die Pietät, die der Lehrling in einer Kunst gegen die Meister derselben haben muß. Wer diese nicht hat — wie es oft im Jünglingsalter schon blasirte, eingebildete Bursche giebt, — wem es ganz einerlei ist, wessen Composition er spielt, wer nicht mit Liebe und Ehrfurcht auch für die Person und Lebensgeschichte der großen Tondichter erfüllt wird, der wird abermals weder ein rechter Musiker noch ein rechter Mensch. Sittlich ist ferner die Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze, die ein musikalisches Zusammenspiel von jedem Mitwirkenden fordert. Es giebt solch eigenwillige Naturen, die sich auch musikalisch ganz nur nach eigener Bequemlichkeit gehen lassen; wie solche als Musiker, auch wenn es ihnen an Fertigkeit nicht gebricht, durchaus unbrauchbar sind, so hängt der gleiche Flecken ihrem Charakter an, — abermals ein Zeichen, daß Sittlichkeit und Kunst einander sehr nahe berühren, wenn auch an ganz andern Puncten, als man gewöhnlich angiebt. Wenn ein Mensch mit Eitelkeit gestraft ist, dann freilich kommt es ihn sauer an, sich nur als Glied eines großen Ganzen anstatt als Gegenstand der Bewunderung aller zu sehen; der echte Musiker aber wie der wackere Mann wird ein höheres, reineres, freudigeres Selbstbewußtsein haben, daß er bei einem Ganzen mitwirken kann, als wenn ihn die wankelmüthige Weltgunst vergöttern würde. Aber auch derjenige, der als Solosänger oder Solospieler etwas zu leisten im Stande ist, bedarf, um der Kunst würdig zu dienen, jener sittlichen Haltung, diese bewahrt ihn allein ebensosehr vor der Anmaßung, nur sich hören und hören lassen zu wollen, als vor der Ziererei und dem preciösen Wesen, das sich bei Dilettanten so oft findet, daß sie sich erst lange bitten lassen, ehe man etwas zu hören bekommt. Der echte Künstler wie der rechtschaffene Mensch sind auch hierin Eins; er drängt sich nicht vor, aber wo er jemanden eine Freude mit seiner Kunst machen kann, da thut ers mit Freuden. — Geht aus all' diesem

hervor, daß die Kunst, um nicht nur harmonisch in die Gesammtbildung einzugreifen, sondern auch um als specieller Bildungszweig glücklich zu gedeihen, einer sittlichen Basis, einer Gesinnungsbildung bedarf: so ist eben damit auch gewiß, daß sich an der Kunst der ethische Werth und Gehalt des Menschen übt und hebt, d. h. daß beides in lebendiger Wechselwirkung steht. — All dieses zusammenfassend sagen wir mit Luther: „Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie machet fein geschickte Leute."

II. Führt uns dies auf das pädagogische Gesetz für die musikalische Bildung, so ist oben schon darauf hingewiesen, daß dieselbe vor allem keine einseitige sein darf. Wessen ganzer Menschenwerth in seinem Geigenkasten oder unter seinem Clavierdeckel beschlossen liegt, der ist ein geringer Wicht, ob er auch Paganini oder Liszt oder wie sonst hieße. Aber so klar das ist, so schwierig wird die Frage, wenn wir sie concret und praktisch fassen. Wenn nämlich mein Kind eine nicht nur entschiedene, sondern eine bedeutend hervorragende und ausschließliche musikalische Anlage, also einen unverkennbaren künstlerischen Beruf zeigt: soll ich mich sofort entschließen, den Sohn zum Virtuosen oder Componisten, die Tochter zur Opernsängerin zu bilden? Gäbe es nur Dilettanten und nicht auch Musiker, denen die Kunst zum Lebensberufe wird, so würde die Kunst unstreitig auf einer sehr niedern Stufe bleiben; wäre sie nie anders, als dilettantisch betrieben worden, so hätten wir keinen Don Juan und keine Zauberflöte. Und doch, — bin ich verpflichtet, mein Kind der Göttin Kunst zum Opfer zu bringen? Denn als eine Opferung muß ich diesen Schritt als Vater, als christlicher Vater, doch unzweifelhaft betrachten, auch wenn das Kind selber darin nur sein höchstes Lebensglück und die ästhetische Welt in der Verweigerung solcher Berufswahl einen geistigen Kindsmord sieht. Des Künstlers Erdenwallen ist bekanntlich kein Rosenpfad; durch welch' einen Schmutz von Neid, von Intriguen, von Verdruß und Kummer aller Art muß auch der edelste Genius sich durchschlagen; wie vielen Männern ist nie in ihrem Leben, sondern erst, wenn sie in Erz gegossen sind, eine ruhige Stelle in der Welt und der verdiente Lorbeerkranz zu Theil geworden! Wie viele auch, denen man jenen Berufsweg willig geöffnet hat, weil man sie für Genies hielt, sind in ihrer künstlerischen Entwicklung früh schon stecken geblieben und irren nun in der Welt umher, ringen um einen Namen und gewinnen ihn nie, müßen froh sein, wenn sie in einer Capelle unterkommen oder als Musiklehrer ihre Kraft an Schüler von sehr ungleicher Begabung und Willigkeit zusetzen und Brod fürs Hungersterben haben! Aber auch wenn die äußeren Verhältnisse sich weniger drückend gestalten: welch ein Anderes ists doch zu musiciren nach Herzenslust, was und wie und wo man will, so weit nämlich der Lebensberuf Zeit dazu übrig läßt — oder aber musiciren zu müßen ums tägliche Brod Jahr aus Jahr ein, zu Proben und Productionen commandirt zu werden und frischweg und mit Begeisterung geigen oder pfeifen zu müßen, auch wenn Kopf und Herz unter schwerem Druck, unter Sorgen und Aengsten seufzen, — auch mit gleicher Ausdauer das schlechteste Machwerk mitspielen zu müßen, weil es ein eigensinniger Capellmeister oder die Tyrannei des Modegeschmacks so will, wie man mitspielt, wenn es ein Meisterwerk gilt! Wie ist der Dienst der Kunst ein so schwerer, wenn sie, statt ein Schmuck des Lebens zu sein, vielmehr auf Eine Linie mit einem Gewerbe sinkt! Gewiß ist auch schon aus dem Grunde der Genuß für den Dilettanten ein höherer, weil ihm derselbe nur momentan, als Erholung zu Theil wird, die er sich durch die Arbeit in des Tages Last und Hitze erst gleichsam verdienen muß. Und dazu noch die besondern sittlichen Gefahren, die für den Musiker und Sänger in der häufigen, persönlichen Berührung mit Menschen von der lockersten, lüderlichsten Sorte liegt! Man braucht wahrlich noch lange kein Rigorist zu sein, um vor diesen Aussichten ein Kreuz zu schlagen. Und doch — wird im vorausgesetzten Falle die Einwilligung verweigert, ist dann die Sache besser gemacht, des Kindes Wohl gesichert? Wäre Händel gezwungen worden, bei der Jurisprudenz auszuharren und ein Advocat oder Landrichter zu werden: hätte er selbst wohl dadurch gewonnen, während die Welt einen Händel verloren hätte? oder können

wir denken, aus Mozart wäre ein rechtschaffener Commerzienrath, aus Beethoven ein salbungsvoller Pfarrer zu machen gewesen?

So unversöhnlich aber diese Interessen und Rücksichten einander gegenüber zu stehen scheinen, wir glauben dennoch, daß ein richtiger Weg zu finden ist, auf dem wir ihnen gerecht werden. Erstens: was zur allgemein menschlichen Bildung gehört, das erlassen wir begreiflich keinem; diese Regel kennt keine Ausnahme, und auch das Genie darf um so weniger eine solche zu seinen Gunsten beanspruchen, als sie ganz und gar nicht zu seinen Gunsten wäre. Wie ist es Felix Mendelssohn so trefflich zu statten gekommen, daß er eine gründliche, classische Bildung besaß; nie hätte er sonst seine Musik zur Antigone, zum Oedipus, zum Sommernachtstraum schreiben können. So hätte Händel seinen Messias nicht schreiben können, wäre er nicht so bibelfest gewesen, wie er es von Hause aus war. Auch an dem Manne von großem Talent spürt man es selbst in künstlerischer Hinsicht, wenn an jenem Punct ein Mangel obwaltet; die ausschließlich musikalische Bildung schützt ihn nicht vor Geschmacklosigkeit in einzelnen Dingen. Es ist auch geschichtlich nachzuweisen (vgl. z. B. was Chrysander a. a. O. S. 16 von Händel, S. 45 ff. von Telemann beibringt), daß Knaben von großer musikalischer Begabung keineswegs dem übrigen Lernen abgeneigt oder dazu unfähig sind; aus Mozarts Kindheit wissen wir unter anderem, daß er, als er anfieng rechnen zu lernen, mit solchem Eifer sich darauf warf, daß er den ganzen Stubenboden mit Kreide voll Rechnungen schrieb. Mendelssohn las noch als Mann seinen Sophokles zu eigenem Vergnügen im Original. — Und warum wir ihm die allgemein sittlich-religiöse Erziehung nicht erlassen können, ist aus dem oben Gesagten klar; gerade solch ein Individuum bedarf ganz besonders dieses Gegengewichtes gegen die ihm speciell drohenden Versuchungen. Zweitens: Wo nun musikalische Begabung sich kund giebt, da muß man ihr unter allen Umständen die Hand bieten. Der regelmäßige Unterricht wird bald offenbaren, wie weit das Talent ein reelles, die Neigung eine gründliche ist. Kommt nichts dabei heraus, so ist darum der Unterricht nicht alsbald aufzugeben; die Kinder haben oft Perioden, in denen ein Stillstand eintritt, dem zu seiner Zeit wieder plötzlich ein neuer Anlauf folgt. Der Lehrer wird aber bald warnehmen, ob der Schüler auch Trieb und Willen genug hat, um die schwierigen Partien ausdauernd zu überwinden, wie z. B. das Notenlernen, der Fingersatz, das Scalaspielen solche Proben sind, an denen die Oberflächlichkeit erliegt, während das wirkliche Wollen und Können sich muthig durchschlägt. Im ersteren, schlimmen Fall ist wohl immer noch zu einer Fortsetzung des Unterrichts in so weit zu rathen, daß damit doch einiges Verständnis, also einige Genußfähigkeit erreicht wird, wenn auch die Leistungsfähigkeit eine geringe bleibt; aufzuhören ist es dann noch Zeit, wenn überhaupt die Beschulung, das Stundennehmen ein Ende hat. Im andern, günstigen Fall aber tritt nun eben die Frage ein, ob aus dem Schüler ein Dilettant oder Künstler werden soll? Hat er zu letzterem selber nicht einen ganz entschiedenen und andauernden Willen, so versteht es sich von selbst, daß man ihn nicht dazu bestimmt. Solch einen Zwang erlaubt sich auch wohl niemand, als ein Vater, der selbst Musiker ist und nun meint, sein Junge müßte durchaus auch werden, was er selber ist. Nicht selten ist der Fall, daß ein Musiker bei seinem Kinde ein wirklich vorhandenes großes Talent entdeckt, aber nun auch der Dämon der Habsucht in ihm erwacht und sofort der Plan gemacht wird, dieses Talent gehörig auszunutzen. Da wird denn das arme Kind mit Musikübung gequält; dem Vater gehts immer nicht schnell genug, um Kunstreisen mit demselben machen zu können, und wenn endlich das möglich ist, welch ein jammervolles Leben hat solch ein armes Geschöpf vor sich! Wir haben mehr als einen jugendlichen Virtuosen dieser Art gesehen, dem, während ihm stürmisch applaudirt wurde, der Lebensüberdruß und die Verachtung solcher Ehren, die er mit seinem Jugendglück erkaufen mußte, aus den bittern Gesichtszügen heraussah. Nicht einmal den Gedanken an eine Künstlerlaufbahn eingeben wird der gewissenhafte Erzieher dem talentvollen Zögling; erst wenn dieser

selbst, aus vollkommen freien Stücken, den Wunsch äußert und beharrlich dabei bleibt, entsteht die Frage, ob oder nicht? Eine Frage ists auch dann noch; der Versuch muß unter allen Umständen gemacht werden, ihn zu einem Lebensberufe zu bestimmen und zu befähigen, bei welchem die Musik nur als Erholung, als Zierde und Würze des Lebens eine Zugabe bildet. Nur wenn dem Erzieher die klare Einsicht wird, daß das unmöglich ist, daß der junge Musiker, wenn er irgend ein Fachstudium ergreifen müßte, denn doch nicht studiren, sondern musiciren und componiren würde, daß auch, wenn er selbst ein Staatsexamen bestehen könnte, hernach sein Beruf ihm Nebensache, ja eine Last werden würde, und wenn andererseits nicht etwa die eigene Meinung des jungen Menschen und die Bewunderung einer urtheilsunfähigen Umgebung ein Genie in ihm sieht, sondern eine wirklich hohe Begabung und entschiedener innerer Beruf vorliegt: dann wird in Gottes Namen Ja zu sagen sein; nur um so mehr aber muß der Junge für seinen schweren, versuchungsvollen Lebensweg durch christliche Zucht und Leitung sittlich gekräftigt werden, damit er nicht — um mit der Bibel zu sprechen — sein Leben verliert, indem er sein Leben gewinnt. Für den werdenden Künstler ist aber dann eine solide Schule der Kunst nothwendig. Wird nur darauf hingearbeitet, ihm die Fertigkeit des Virtuosen beizubringen, so bleibt er, ob er auch das Eingeübte in vollendeter Form zum Vortrag zu bringen gelernt hätte, dennoch auf einer niederen Stufe stehen. Wir haben junge Claviervirtuosen beiderlei Geschlechts kennen gelernt, die nicht nur kein Interesse für alle andere Musik, als ihre Claviersachen, daher auch keine Kenntnis irgend welcher Chor- und Orchesterwerke hatten, sondern auch auf ihrem eigenen Instrument nichts kannten und nichts zu kennen begehrten, als nur diejenigen Bravourstücke, mit welchen sie in Concerten auftraten. Solch ein Menschenkind, ob es auch als Künstler ersten Ranges gepriesen würde, ist und bleibt ein bornirtes Individuum und als Künstler durchaus medioker; man kann über nichts musikalisches ein Gespräch mit ihm führen, denn es weiß lediglich nichts. Also die allgemeine musikalische Bildung ists, die wir fordern, der rechte Musiker muß, ohne sich zu zersplittern, doch mit seinem Interesse und seiner Kenntnis in allen Gebieten dieser Kunst zu Hause sein; es ist ihm darum namentlich Kenntnis ihrer Geschichte schlechthin nothwendig, sonst hat er auch kein Urtheil über seine eigene Kunst. Also auch ein Stück Wissen, ein Stück Gelehrsamkeit fordern wir von ihm; das ist denn auch ein wesentliches Bindemittel zwischen seiner Fachbildung und der allgemeinen Bildung. Denn gerade jene Geschichtskenntnis nöthigt ihn, auch seine Kunst im Zusammenhange mit dem allgemeinen Leben der Völker aufzufassen.

Lassen wir aber den Künstler und gehen zum Dilettanten über, so ist zu dem in den frühern speciellen Artikeln Gesagten nur Folgendes beizufügen.

1. Für den Musikunterricht ist man auf dem Lande meist ausschließlich an die Schullehrer gewiesen. Da sie von Amtswegen schon für die Schule, noch mehr als Organisten Musik verstehen müssen, so ist dieses Sachverhältnis ein ganz angemessenes; ein Lehrer, der auch guter Musiklehrer ist, findet dadurch eine nicht zu verachtende Nebeneinnahme. Aber diejenigen, die darin etwas leisten, sind seltener, als man nach der auf die Lehrerbildung verwendeten Sorgfalt denken sollte. Der zu ausschließliche Werth, der mehrere Jahrzehnte hindurch auf Gesang, namentlich Männergesang und zwar Vereinsgesang, gelegt wurde, hat, so schätzbar dieses Streben an sich war, doch zugleich die Folge gehabt, daß sich die jungen Lehrer viel weniger zu einem gründlichen Instrumentalunterricht hergaben, namentlich die tüchtigen Clavierspieler und Geiger selten wurden. Dafür wird, so viel wir warnehmen, jetzt wieder besser vorgesorgt. Es ist auch gewiß eine wichtige Aufgabe der Seminarien, die Schulamtszöglinge, wie sie zu Lehrern in den andern Fächern gebildet werden, so auch zu Musiklehrern zu bilden; sie sollen doch überhaupt die Träger der Bildung auch in die niedern Schichten des Volkes sein, also darf ein solch populäres Bildungselement in ihrer Ausstattung nicht fehlen. Das Seminar muß sie zu dem Ende nicht nur mit der Methode bekannt

machen, sondern auch mit der nöthigen Kenntnis der musikalischen Literatur ausstatten, damit sie im Stande sind, den Schülern die für jede Stufe passenden Stücke anzugeben und deren Beischaffung zu vermitteln. Ein tüchtiger Lehrer wird immer einen Vorrath von solchen sich anlegen, wohl auch einen großen Theil selbst abschreiben. Muß er sich vom Schüler oder dessen Eltern erst angeben lassen, was man gerne spielen oder hören möchte, so wird nichts vernünftiges zu Stande kommen. — Wenn übrigens oben ein Schriftsteller erwähnt wurde, der den Musikunterricht für Prinzen unter der Bedingung zulassen will, daß die Lehrer keine lasterhaften Menschen seien, so machen wir diese Forderung auch für Kinder, die keine Prinzen sind, d. h. wir müßen im Musiklehrer auch den Menschen achten können, ehe wir ihm ein Kind anvertrauen. Wir begnügen uns, bloß anzudeuten, wie oft schon Musikstunden bei Mädchen ein Verhältnis herbeigeführt haben, das nicht unter allen Umständen zum Heil der Schülerin ausgeschlagen hat, wiewohl es allerdings auch an entgegengesetzten, glücklichen Beispielen nicht fehlt. — Unter den Charakter-Eigenschaften eines guten Musiklehrers müßen wir aber Eine ganz besonders hervorheben, das ist die Geduld, die doch niemals ein Dulden der Unpünctlichkeit, Achtlosigkeit oder Faulheit wird. Geduld braucht wohl kein anderer Lehrer so viel, als der Musiklehrer; selbst der sonst ganz ruhige, gelassene Mann, bei dem die Geduld ihren Grund in einer herzlichen Liebe zu seinen Zöglingen hat, der überhaupt sonst die Sanftmuth selber ist, kann, wofern er ein Musiker ist, grimmig wild werden, wenn etwas zusammengespielt oder -gesungen wird, es kommt eine schöne Stelle, auf die er lange sich freute, — aber die betreffende Stimme setzt nicht zu rechter Zeit ein, singt A statt As, oder jagt voraus, statt Takt zu halten. Man findet bei Männern, die sonst ganz und gar nicht hitziger Natur sind, diesen Zorn unbegreiflich; und doch ist er ganz natürlich, denn das Schöne durch frevelnde Hand vernichten lassen zu müßen, das ist gerade dem unerträglich, der das Schöne liebt und hochhält. Es ist diese ästhetische Entrüstung ganz analog der sittlichen Entrüstung über jede Entweihung des Heiligen. Diesen Zorn nun wollen wir dem Musiklehrer nicht wehren; er wäre gar kein Musiker, wenn er desselben nicht fähig wäre; wo Liebe ist, ist auch Zorn.*) Aber das ist dann die Weisheit und Selbstbeherrschung, die wir dem Lehrer zumuthen, daß er wohl und scharf unterscheide, was aus Fahrläßigkeit und Bequemlichkeit gefehlt wird — weil man nicht pausirt oder sich den rechten Fingersatz u. s. w. nicht gemerkt hat, — und was eben nur die Schwach-

*) Allerdings mit Unterschied. Johanna Kinkel sagt a. a. O. I. S. 353 sehr gut: „Es giebt pädagogische Naturen unter den Musikern, die sich beim Lehrerberuf wahrhaft glücklich fühlen können und den Kampf gegen die falschen Noten als eine ebenso ernste Lebensaufgabe ansehen, als ein Pastor den Kampf gegen die Sünden der Welt. Ibeles gehörte nicht zu diesen und die kleinliche Seite des Clavierlehramtes war ihm gründlich verhaßt. Er hatte, wie alle tiefern Componisten, sehr reizbare Nerven und sein musikalisches Gehör war so empfindlich, daß schrille Töne und unreine Harmonien ihm einen physischen Schmerz verursachten, der bis zu krankhaften Zufällen gesteigert wurde, wenn eine Ohrenmarter lange anhielt.“ Auch wir haben von Musikern gehört, die neben einer ungelehrigen Schülerin in Gefahr kamen, ohnmächtig zu werden, so daß man mit Hofmannschen Tropfen wieder gut machen mußte, was falsche Accorde unheilvolles angerichtet. Dies ist aber nicht ganz dasselbe, was wir oben meinen; auch wer stärkerer Nerven sich erfreut, wird, je tiefer er musikalisch angelegt ist, um so leichter in jene, dem sittlichen Zorn verwandte Aufregung gerathen, die dem Frevel gilt, welchen täppische Hände an dem ihm Heiligen, d. h. dem Schönen, verüben. Es ist aus diesem Grunde nicht immer vortheilhaft, ein musikalisches Genie zum Lehrer zu nehmen; es giebt manche mittelmäßige Künstler, die zwar über einen gewißen, nicht eben hohen Standpunct keinen Schüler hinauszuführen vermögen, weil sie selbst nicht über denselben hinausgekommen sind, die aber bis dahin, also namentlich was gründliche Notenkenntnis, guten Fingersatz und festen Takt anbelangt, sehr gute Dienste als Lehrer leisten können. Einem genialen Musiker muß man einen Zögling erst übergeben, wenn jene Elemente sicher eingeübt sind und der Genius des Lehrers, ungehindert durch diese Dinge, auf den Genius im Schüler wirken kann. Es wird auch da noch manchen Aerger absetzen.

heit des Anfängers, der Fehler eines erst Lernenden ist, der auch bei bestem Willen passiren kann. Dehnt sich das unwirsche Wesen des Lehrers auch auf diese Fehler aus, dann entmuthigt er den Schüler; und so schwer die Aufgabe für einen musikalischen Menschen ist, ein und dasselbe Stück dreißig- und vierzigmal, und vielleicht zum dreißigsten- und vierzigstenmal wieder denselben stets gerügten Schnitzer hören zu müßen, es hilft nichts, wer Musiklehrer sein will, muß zu dieser Geduldsübung, zu dieser Tortur einen entschlossenen Willen haben. Muntert er den Zögling vielmehr auf, weiß er ihn namentlich dadurch zu belohnen, daß er ihm nie ein Stück zum Ueberdruß werden läßt, also jedes eigentlich so wählt, daß es den Schüler belohnt, daß es gerade so viel Anstrengung kostet, als der jungen Kraft angemessen ist, so kommt viel mehr heraus, als wenn er nie zufrieden ist und dem Schüler all seine Leistung verachtet.

2. Neben der eigentlichen Musikübung ist es, wie aus dem oben Gesagten folgt, wegen des lebendigen Zusammenhangs der musikalischen Bildung mit der allgemeinen und besonders der sittlichen Cultur nothwendig, daß dem Schüler auch über Musik etwas zu lesen gegeben wird. Das sind aber weder gelehrte Werke über den Contrapunct u. dergl., was nur derjenige zu lesen hat, der diese Dinge förmlich studiren will, noch jene überschwänglichen, oft wie halbverrückten Artikel über Musik, die in manchen Musikzeitungen sich ablagern, sondern es müßen in erster Linie biographische Werke sein, die dem Schüler die Meister in persönliche Nähe rücken, so daß er persönliche Theilnahme für sie hat, ihr Leben mitdurchlebt; also Werke, wie Otto Jahns Mozart, Chrysanders Händel; die Sachen von Ulibischeff über Mozart und Beethoven, wiewohl sein Werk über Mozart nicht frei von Leichtfertigkeit ist, die weder den Helden noch den Verfasser ehrt, die übrigens in der neuern Bearbeitung von Gantter einer wohlthätigen Castigation unterworfen ist. Ferner Riehls musikalische Charakterköpfe; Forkel über Seb. Bach, Dittersdorfs Selbstbiographie; Winterfeld über Palestrina und Gabrieli; Schindler, Marx, Lenz über Beethoven (dieser harrt freilich noch eines Biographen, der seiner Größe gewachsen wäre; Spohrs Selbstbiographie; Mendelssohns Briefe, Marx über Gluck, C. M. v. Webers Biographie von M. M. Weber u. a. m.; auch eine in Cassel herausgekommene Duodezsammlung kleiner, freilich bloß compilirter und in ihrem Werthe höchst ungleicher, nur nothdürftig genügender Biographien („die Componisten der neuen Zeit“ von Neumann). Brendels Gesch. der Musik ist bis dahin ebenfalls zu empfehlen, wo er auf die Gegenwart zu sprechen kommt; er ist leider Zukunftsmusiker, deshalb wird er von dem genannten Punct an ungenießbar. Ein neues, umfassendes Werk hat Reißmann geliefert; von älteren ist zu nennen: Rochlitz für Freunde der Tonkunst; Thibaut über Reinheit der Tonkunst, Beckers Gesch. der Hausmusik in Deutschland im 16. und 17. Jahrh. (1840); ein wißbegieriger Schüler wird selbst das obengenannte Werk aus dem 16. Jahrhundert: Spangenberg „von der Musika,“ neu herausgegeben von Keller, mit Vergnügen und Belehrung lesen. Sogar romanhafte Sachen, wie Brachvogels „Friedemann Bach,“ Mörikes „Mozart auf der Reise nach Prag,“ die musikalischen Novellen von Elise Polko, in denen freilich mancher Anachronismus neben andern Schwächen mit unterläuft, möchten wir nicht ausschließen; wohl aber solch heillose Machwerke, wie Heribert Raus vielbändige Schreiberei über Mozart, worin das einzige, was man anständig lesen kann, aus besseren Autoren abgeschrieben ist. Aber auch Werke von mehr theoretisch-belehrender Art, wie Silchers populäre Harmonielehre, Marx allgemeine Musiklehre, Hanslik über das musikalisch Schöne ꝛc. sind in den Kreis solcher Lecture zu ziehen. Dazu dann Berichte über Musikaufführungen in der ganzen Welt, wie sie die alte von Fink redigirte Leipziger Musikzeitung brachte; eine Musikzeitung wie die Cäcilia unter Dehns, die Euterpe unter Hentschels Redaction: — solche Dinge müßen dem Musikschüler zu lesen gegeben werden, das weitet seinen Blick aus, es giebt der Freude an seiner Kunst immer frische Nahrung, und bildet zugleich das Urtheil, damit der Zögling gute und schlechte Musik nach ihren Merk-

malen unterscheiden lernt, und so auch in seinem bescheidenen Theil ein Träger der echten Kunst wird.

3. Wenden wir Pestalozzis Methodik auf die Musik an, wie dies seiner Zeit von Hans Georg Nägeli, von Krebs u. a. geschehen ist, so werden wir zu demjenigen Verfahren gelangen, daß der Lehrer den Schüler durch strenggeordnete, lückenlose Uebungen, durch eine andauernde Gymnastik des Ohres, der Hände oder der Stimme zu künftigen Leistungen jeder Art befähigen — wie Nägeli sagte, seine Tonkraft entbinden will. Da werden dann keine andere Stücke gespielt, als die zum Zwecke der Uebung componirt wurden. Das ist offenbar eine methodische Pedanterie. Als ob nicht schon während der Uebungszeit sich Momente genug darböten, in welchen, sowohl zur zusammenfassenden Befestigung des bis dahin durch Uebungen Gelernten, als auch zur künstlerischen Belohnung desselben, ein passendes Stück aus der wirklichen, classischen Musikliteratur aufgelegt werden dürfte; und als ob nicht an diesen Stücken selbst die besten Uebungen gemacht werden könnten! Aber ebenso gewiß oder vielmehr noch gewisser ist, daß der ein schlechter Lehrer ist, der, vielleicht der elterlichen Thorheit nachgebend, das Kind schnell ein Stückchen lernen läßt, d. h. auf einen Walzer, eine Polka es abrichtet, die es recht bald soll vorleiern können, während es nicht im Stande ist, von einem ebenso leichten andern Stück auch nur einen Takt richtig vom Blatte zu spielen! Die tüchtigsten Musiker haben jeden Tag Uebungen gespielt oder gesungen, mag das auch für Nachbarn eine noch so schlechte Unterhaltung sein, es darf nicht erlassen werden. Wenn beides in sorgfältig gewählter und geordneter Weise mit einander verbunden wird, dann wird sowohl die Solidität des Spiels, die auf den Uebungen beruht, als die Fähigkeit, schnell auch das Neue aufzufassen und zu bewältigen, sicher erlangt. — Ueber den Unsinn, den Schüler die Musikstücke in irgend welche poetische oder prosaische Ideen umdeuten zu lassen, welche dadurch ausgedrückt sein sollen, haben wir uns schon in dem Art. Instrumentalmusik (Bd. III. S. 709 ff.) sattsam ausgesprochen.

Nicht besser ist die Weisheit, welche den Musikschüler sogar schon von Anfang bereden will, alle Tonverhältnisse seien der Ausdruck bestimmter Vorgänge im Seelenleben, deren er sich bei der Hervorbringung der Töne auch bewußt werden müsse. Eine Schrift von K. und M. Lanz, „über die pädagogische Behandlung der Musik auf Grundlage der Gehör-Entwicklungsmethode," Stuttgart 1855, S. 8. versteigt sich zu folgenden Behauptungen: „der Unterricht muß sich von der untersten Stufe an dem Innern des Seelenlebens zuwenden, zu dessen Ausdruck die Tonsprache dient. — Sollen die Darstellungsmittel für die Aussprache dessen, was die Seele bewegt, richtig angewendet, also ein reiner und wahrer Ausdruck erzielt werden, so muß die Aufmerksamkeit des Zöglings schon von den Elementen an auf die Vorgänge in der eigenen Seele gewendet und wie die äußere Verschiedenheit der Töne, Tongruppen, Intervalle, Takt- und Tonarten angeschaut und verglichen werden, so müssen auch die durch jene angeregten Empfindungen in geistige Betrachtung genommen und unter sich und mit jenen Ausdrucksmitteln verglichen werden." Ihr armen Kinder, denen ein Lehrer die Lernzeit mit solchem Geschwätze verderbt! Was sollen denn das für Vorgänge im Innern der Seele sein, denen die Terz, die Quart, die Octave u. s. w. entsprechen soll? Uebet und bildet doch, was euch zur Uebung und Bildung zugewiesen ist, das Ohr, die Stimme, die Hand, das musikalische Gedächtnis, den musikalischen Geschmack, kümmert euch aber nicht um das „Seelenleben," das sich bei gesunden Menschen ganz von selber ins richtige Verhältnis zum Musikleben setzen wird; die Bildung des „Seelenlebens" und die Anleitung zur Kenntnis desselben geht euch als Musiker lediglich nichts an.

4. Wie niemand ein Maler wird, der nicht die Werke der Meister zu sehen bekommt, so gehört es auch zur musikalischen Bildung und zwar nicht nur des Künstlers, sondern auch des Dilettanten, daß er schon als Kind gute Musik hört. Da ist nun freilich eine gebildete Familie, die weit ab auf dem Lande oder in irgend einer banausischen Umgebung lebt, übel daran, sofern es sich um das Hören von großen Tonwerken

und großen ausübenden Meistern handelt. Man muß sich entschließen, hie und da expreß zu solchem Zweck eine Reise mit den Kindern zu machen. Desto mehr ist dann die Hausmusik werth, die man sich selber macht; nur wird man, wenn man nichts anderes hört, als was man sich selber bereiten kann, auch bei guten musikalischen Kräften, leicht einen Beigeschmack annehmen, der dem Kundigen in allerlei kleinen Zeichen (z. B. in der Aussprache einer Sängerin, in den Tempis und dgl.) verräth, daß hier die Kunst etwas ländlich geworden ist. Solche Musikschüler, denen ihr Lehrer vielleicht die Meinung beigebracht hat, daß sie auf dem Gipfel musikalischer Bildung angelangt seien, weil sie können, was er selbst kann, sind dann, wenn sie einmal an rechter Stelle etwas rechtes hören, ganz unglücklich, weil sie plötzlich sehen, wie wenig sie eigentlich gelernt haben; oder aber, und dieser Fall ist vielleicht der häufigere, sind sie von jener schmeichelhaften Meinung von sich dermaßen erfüllt, daß sie, auch wenn sie Treffliches hören, den Unterschied gar nicht gewahr werden, und entfernt nicht daran denken, sich das Bessere zum Vorbild zu nehmen. — Ist in dieser Beziehung die Jugend größerer Städte in weit besserer Lage, so ist hier dagegen die Versuchung auch nicht gering, daß sie zu viel und vielerlei hört, und daß sie auch in ihrem Geschmacke der Mode des Tages sich hingibt, stets neues liebt und dadurch geistig abgestumpft wird. Mancher Musikfreund, der vielleicht kaum einmal des Jahres sich das Vergnügen gewähren kann, eine gute Oper oder Symphonie zu hören, hört sie mit mehr Verstand und Genuß, als Hunderte, die ihr Abonnement bezahlen, jede Aufführung besuchen, aber aus einer Mozartschen Oper als dieselben Menschen heimkommen, wie aus einer Donizettischen oder Verdischen. Die Folge von Ueberfluß ist Gleichgültigkeit; also halte man darin Maß und treffe eine sorgsame Auswahl.

5. Endlich haben wir, da oben von den Musiklehrern die Rede war, noch mit einem Worte die Musikschulen zu berühren, die ja in der Reihe der Fachschulen, näher der Kunstschulen nicht fehlen dürfen. Die älteste in der Christenheit, ein wahres Conservatorium für die kirchliche Tonkunst, war die Singschule Gregors des Großen (s. d. Art.); später können einzelne Klöster, welche sich die Pflege dieser Kunst angelegen sein ließen, wie namentlich St. Gallen, so genannt werden (s. Schubiger, die Sängerschule St. Gallens, Einsiedeln 1858). Sofort finden wir, daß sich um einzelne große Meister Schulen bilden, d. h. ein Schülerkreis sich sammelt, in welchem die Traditionen des Meisters fortleben, freilich so, daß die begabtesten Schüler wieder ihre Wege selbständig gehen. So wurde Palestrina in seiner Jugend ein Schüler Claudius Goudimels, der in Rom als der erste der Tonmeister anerkannt war. Die eigentlichen Conservatorien, d. h. dotirte Anstalten, für welche die Lehrer bestellt werden, kommen erst nach dem Anfange des 18. Jahrhunderts vor. Es nennt z. B. der Biograph Händels, Chrysander, da er seinen Helden 1706—1710 auf seiner italienischen Reise begleitet, nirgends ein Conservatorium, mit welchen Instituten Händel doch sicherlich in irgend eine, jedenfalls bedeutsame Berührung würde gekommen sein. (Von dem zu Neapel wird zwar I, S. 247 gesagt, es besitze Abschriften von Händels Werken, aber ausdrücklich wird bemerkt, dieselben seien viel späteren Datums.) So viel wir haben auffinden können, war es eben Neapel, das sich zuerst eines solchen Instituts rühmen konnte. Der gefeierte Alessandro Scarlatti (geb. 1650 oder 1658, † 1725 s. Brendel, Gesch. der Musik I, S. 97) sammelte einen Kreis talentvoller Schüler; das war wohl der Anlaß, daß man (— wer dies war, ist uns nicht gelungen, ausfindig zu machen) auf den Gedanken kam, solch ein Institut stabil zu machen. Es war aber das neapolitanische, wie die folgenden italienischen Conservatorien in Mailand und Venedig, ursprünglich gestiftet in der Weise von Hospitälern; der Unterricht, Kost und Wohnung ward unentgeltlich gereicht, dagegen mußten die Eingetretenen acht Jahre, die Mädchen sogar bis zu ihrer Verheirathung im Institut bleiben, wo auch die Erziehung etwas klösterlich gewesen sein muß. Wer sich aber nicht als musikalisch begabt und fleißig zeigte, wurde entfernt. Die Unterrichtsgegenstände waren vorzugsweise Composition

und Gesang; Instrumentalmusik (die ohnehin in Italien immer tief unter der Kunst des Gesanges blieb, wie heut zu Tage noch die italienischen Orchester unter aller Kritik sind), kam wenig vor. Wenn diese Anstalten besonders in den beiden genannten Zweigen der Kunst viel geleistet haben, weil sie sich mühten, die ausgezeichnetsten Männer als Lehrer anzustellen und darum die Lehrstellen auch reich dotirten: so haben sie doch auch zu der von Italien ausgegangenen Ueberkünstelung des Gesanges viel beigetragen. Das erste außeritalienische Musikinstitut dieser Art war die Pariser école royale de chant et de declamation, die, von der Direction der großen Oper angelegt, im Jahr 1784 zum Staatsinstitut erhoben wurde. Die Revolution hat dieser Anstalt nur den Titel einer königlichen geraubt, sonst aber sie begünstigt; sie erhielt 1795 den seither beibehaltenen Titel Conservatorium. Namen wie Mehul und Cherubini glänzen unter den Lehrern und Vorstehern desselben. Besonders hat sich dasselbe durch die Lehrbücher für die einzelnen Zweige des Musikunterrichts verdient gemacht, wie überhaupt solche Institute eine vortreffliche Schule auch für die Lehrer und die Methodik des Unterrichts sind. Die Prüfung der sich zur Aufnahme meldenden ist eine scharfe; an öffentlichen Productionen und an Prämien fehlt es natürlich nicht. — In der Folgezeit haben allmählich auch andere Hauptstädte solche Musikschulen errichtet; in Brüssel besteht ein Conservatorium unter Fetis, in Petersburg seit neuester Zeit unter Rubinstein; in Warschau schon früher; Deutschland hat eine ganze Reihe aufzuweisen. Wir wollen nicht auf Anstalten, wie die Leipziger Thomasschule zurückgehen, weil in diesen die Musik nur einen Zweig des Unterrichts bildet, wenn auch dieser zeitweise solcher Schule ihren größten Glanz verleiht; solcher musikalischen Sammelpuncte wären auch sonst manche zu nennen. Auch die Berliner Singakademie, 1789 von Fasch gestiftet, hernach vorzüglich durch Zelter in hohen Schwung gebracht, ist nicht eine Musikschule, sondern ein Musikverein, der nur — wie dies ähnliche Gesellschaften auch sonst zu thun pflegen — eine Vorschule für seine Aspiranten hält. Die erste eigentliche Musikschule in Deutschland ist die Prager, im J. 1808 von einer Anzahl böhmischer Edelleute gestiftet, die damit dem Verfall der musikalischen Bildung in Böhmen entgegenzutreten beabsichtigten. Aus dieser Schule, die fortwährend in Blüte steht (s. die Denkschrift zum 50jährigen Jubiläum derselben, von Dr. Ambros, Prag 1858, S. 77. ff.) sind bedeutende Musiker und Sänger hervorgegangen, wie Kalliwoda, Gläser, Dreyschock, Neukirchner, Boch, Abert, Winternitz, die Sonntag, Schüttky u. a. Sie zählte von 1811—1855 147 Gesangschüler und 847 Instrumentalisten. Ihr folgte 1816 das Wiener Conservatorium, zuerst nur als Singschule, die sich aber nach wenigen Jahren zu einer allgemeinen Musikschule erweiterte. Die Zahl der Schüler beläuft sich durchschnittlich für das Jahr auf 300. (S. Schillings Universallexikon der Tonkunst, Bd. II. S. 294.) Das Leipziger Conservatorium wurde 1842 auf Mendelssohns Betrieb errichtet; der Glanz seines Namens ward der Anstalt nach Verdienst erhalten durch Männer wie Hauptmann und Rietz. Das Kölner, 1849 gestiftet, steht unter Ferdinand Hillers Leitung, das Münchner, um einige Jahre jünger, unter Hauser, die Berliner Akademie der Tonkunst unter Kullak, und außerdem ein Conservatorium unter Stern; ebenso ein Dresdner Institut unter Rietz. Mit Ehren reiht sich diesen Instituten die Stuttgarter Musikschule an, die im April 1857 von Dr. Brachmann, einem bemittelten Kunstfreund, in Verbindung mit Prof. Dr. Faißt und mehreren andern Künstlern (Lebert, Stark, Speidel, Hofmusikus Keller u. a.) gegründet wurde. Sie hatte zum Anfang etliche und 60 Schüler, im zweiten Jahre schon 160, im dritten 270, seitdem jährlich regelmäßig zwischen 3—400, worunter etwa ein Fünftheil Ausländer; die Gesammtzahl der in ihr gebildeten Musiker beläuft sich bereits auf nahezu eintausend. Es wird wohl mit der Zeit auch für diese Anstalten der Staat, der doch für andere Künste großartige Institute gründet, so viel Interesse gewinnen, daß er sie nicht nur mit Beiträgen unterstützt, was zum Theil jetzt schon geschieht, sondern sie zu Staatsanstalten erhebt; erst durch sie wird die Reihe der höheren Bildungsanstalten, in welcher Universität, Polytechnikum,

Schule für die bildenden Künste u. s. w. stehen, zu einem vollständigen Ganzen. Es sind wohl je und je, namentlich in Verbindung mit den Theatern, solche Schulen auch aus Staatsmitteln unterhalten worden, z. B. das oben erwähnte Musikinstitut, das im J. 1812 der Stuttgarter Hofsänger Krebs als Singschule privatim eröffnet hatte, das dann von König Friedrich zur Staatsanstalt erhoben und erweitert wurde, dem das Staatswaisenhaus seine musikalischen Zöglinge überantworten mußte, damit sie für das Hoftheater ihre Bildung erhielten. Aber durch diese enge Verbindung war auch ihr Wirkungskreis beschränkt; es konnte namentlich für Dilettanten (s. unten) auf diesem Wege nicht viel erreicht werden. — Die Aufgabe für eine Musikschule wird immer im wesentlichen eine doppelte sein, nämlich 1) jenen Kunstjüngern, die die Musik zu ihrem Lebensberuf gewählt haben, diejenige Ausbildung zu geben, durch die sie befähigt werden, in ihrer Kunst, sei es Composition, sei es Gesang, sei es Instrumentenspiel, wenn sich die Kunst der Direction anschließt (Partituren-lesen u. s. f.) — Meister zu werden; aber auch 2) musikbegabten Dilettanten die Möglichkeit einer ihrem Talent und Kunstsinn entsprechenden höheren Ausbildung zu gewähren, als sie da gegeben ist, wo es vom Zufall abhängt, ob man einen wirklich tüchtigen Lehrer findet. Eine vollständige Musikschule muß eine Künstlerschule und eine Dilettantenschule in sich zusammenfassen. Denn so wenig der Dilettantismus die Kunst auf ihrer Höhe zu halten vermöchte, wenn nicht durch Männer, die ihr das ganze Leben und die ungetheilte Kraft eines reichen Geistes widmen, die künstlerische Production und Virtuosität (im guten Sinne dieses Wortes) repräsentirt und erhalten würde: so wenig wäre doch der Kunst gedient, wenn es nur Virtuosen und Componisten und keine Dilettanten, d. h. keinen künstlerischen Mittelstand gäbe, in welchem sich die Gesammtbildung der Nation darstellt und der für die Kunstwerke nicht nur das Auditorium, also dem Producenten gegenüber das ihm nöthige consumirende Publicum ausmacht, sondern auch die Wirkung derselben aufs Gesammtleben, ihr Einheimischwerden in den Familien, ihre pädagogische Verwerthung für das heranwachsende Geschlecht vermittelt. Der Dilettant ist es, der, wenn seine musikalische Bildung sich nicht mit einigen Walzern oder der Theilnahme an einem Liederkranz begnügt, diese musikalische Bildung mit der übrigen Cultur verbindet und dadurch auf die Kunst selber nach ihrer allgemeinen Bedeutung für Leben und Humanität wohlthätig zurückwirkt. So hoch auch der Musiker vom Fach auf allen Dilettantismus niederblicken mag, ein Werk wie Otto Jahns Mozart zeigt deutlich, wie vortheilhaft es für die Musik und ihr Verständnis ist, wenn Dilettanten von solchem Wissen und Können mit dem Licht ihrer Gelehrsamkeit, ihrer Forschungsweise, ihrer classischen Darstellung auch die musikalischen Größen beleuchten. **Palmer.**

Musterlehrer, s. Musterschule.

Musterschule. Ein schönes Wort, wenn es die Wahrheit enthält, aber nicht ohne Gefahr, wenn es zum Namen wird. Wir finden es, wenn wir nicht irren, erstmals in der philanthropistischen Zeit und zwar bei Rochow, der in Rekahn eine Musterschule errichtete, d. h. eine Schule nach philanthropistischen Principien, in welcher jedermann sich ein Muster holen könnte. Noch in neuerer Zeit hat man in Zürich „Normal- oder Musterschulen errichtet, welche für die Schulen jedes Bezirks das Bild einer guten Schuleinrichtung in der Wirklichkeit darstellen sollen“ (Kirsch, Volksschulrecht II, 153); solche Schulen haben dann die Schulamtscandidaten und die nur „bedingtfähigen Lehrer jährlich zwei ganze oder vier halbe Tage lang“ zu besuchen. So erhält (Kirsch, ebendaselbst) in Oesterreich „der vorzüglichste Triviallehrer in jedem Districte den ehrenvollen Namen Musterlehrer und seine Schule Musterschule“ und die schwächeren Schullehrer werden angewiesen, sich darin eine bis drei Wochen lang „in den nöthigen Stücken unterrichten zu lassen und das hierüber erhaltene Zeugnis dem Districtsaufseher einzusenden.“ Die Einrichtung mag unter Umständen nicht übel sein. Strebsame Lehrer haben selbst den natürlichen Wunsch, solche Amtsgenossen, welche für besonders tüchtig gelten, in ihrer unmittelbaren Thätigkeit zu sehen und zu beobachten, um von ihnen

zu lernen (vgl. die beiden Art. Fortbildung S. 410 und 415), und wenn eine Schulverwaltung jüngere oder schwächere Lehrer, sowie auch Pfarramtscandidaten zu solchem Besuche vorzüglicher Schulen anhält, so wird das in vielen Fällen sehr wohlgethan sein. Aber die Beilegung einer officiellen Benennung ist nicht unbedenklich, sofern sie gar leicht Hochmuth und Neid erwecken kann; der Name sagt auch vom Lehrer und von der Schule Prädicate aus, die vielleicht zur Zeit der Prädicirung vollkommen wahr sind, aber mit der Zeit allmählich ihre Wahrheit verlieren, wenn der Lehrer infolge irgendwelcher Umstände, z. B. zunehmenden Alters aufhört, sein Amt in mustergültiger Weise zu verwalten. Die Behörden werden bei der Besetzung von Lehrstellen an solchen Anstalten, welche vorzugsweise musterhaft eingerichtet sein sollten, mit besonderer Sorgfalt zu Werke gehen; aber auch die Behörden können irren und fehlgreifen, und wenn dann der Name bestehen bleibt, während die Sache abhanden gekommen ist, so ist das schlimm; also lieber weg mit dem Namen.

In einem engeren Sinne wird das Wort Musterschule von solchen Schulen gebraucht, welche mit Lehrerbildungsanstalten in Verbindung stehen, auch Seminarschulen genannt, wie z. B. die Normal- oder Musterhauptschulen in Oesterreich (vgl. d. Art. Landschule S. 155), die Musterschulen an den württembergischen Lehrerseminarien, und auch ihre Lehrer heißen Musterlehrer (vgl. d. Art. Lehrer S. 205). Von solchen Schulen, welche, nach Einrichtung und Betrieb, musterhaft den Lehramtszöglingen ein Vorbild zu geben bestimmt sind, das sie künftig vor Augen haben und nachahmen sollen, sind wohl zu unterscheiden die Uebungsschulen für die Seminaristen, an welchen diese unter Aufsicht und Leitung eigene Versuche im Unterrichten machen und sich im Schulhalten üben sollen. Diese, eine Art didaktischer Versuchsfelder, werden in der Wirklichkeit nicht eben Musterwirthschaften darstellen; das Nähere hierüber wird der Artikel Schullehrerseminar zu geben haben.

Muth. Schon unter den „Cardinaltugenden“, deren Vierzahl nicht von den Stoikern zuerst aufgestellt, sondern wohl von Sokrates bereits als populäre Annahme vorgefunden wurde, hat bei den verschiedenen Modificationen ihrer Zusammenstellung doch immer der Muth seine Stelle gefunden. Sein griechischer Name aber, ἀνδρεία, bezeichnet ihn als die eigentlich männliche und manneswürdigste Tugend, und als solche ist er von Plato (Staat, IV, 7) kurz, von Cicero (Off. I, 61—92) ausführlich und nicht ohne nützliche pädagogische Winke dargestellt worden. Da nun die Erziehung im Knaben vorbereiten und hervorbilden soll, was man später bei dem Mann finden will, so sollte man denken, es müßten die Pädagogen in ihren Systemen und Lehrbüchern dem Muthe, dieser echten Mannestugend, jederzeit eine ausgezeichnete Stelle angewiesen und ihn mit besonderem Nachdrucke empfohlen haben. Bei näherem Zusehen aber sieht man in dieser Erwartung sich völlig getäuscht. Wenn es wahr ist, was Kapp in seiner Schrift gegen Schelling einmal behauptet hat, daß die charakteristische Grundeigenschaft des deutschen Geistes der Muth sei, ein Ruhm, den übrigens Cicero für sein Volk in Anspruch nimmt (Off. I, 61: Maximeque ipse populus Romanus animi magnitudine excellit); so könnte man das Schweigen deutscher Pädagogen über diesen Punct daraus erklären, daß sie die Sache als eine für den Deutschen selbstverständliche nicht erwähnt hätten. Zutreffender aber wird die Erklärung sein, daß eben — und nicht allein bei deutschen Pädagogen — die Rücksicht auf die Bildung des Verstandes und auf die Mehrung des Wissens die Rücksicht auf die Charakterbildung allzusehr überwog. Es gilt dies von der Periode des ersten Erwachens eines allgemeineren Interesses für Erziehung und Volksbildung in der reformatorischen Zeit, welcher die Bildung eines Ciceronianus als höchstes Ideal vorschwebt, wie von dem namentlich durch Rousseau wiedererweckten pädagogischen Enthusiasmus des vorigen Jahrhunderts, welcher die Erziehung zu einem aufgeklärten und nützlichen Weltbürger als sein Ziel verfolgte. Die praktischen Engländer haben sich nicht verleiten lassen, bei ihrer Erziehung einem solchen einseitigen Intellectualismus zu huldigen, und darum

werden wir uns nicht wundern, gerade bei Locke in einem besonderen Paragraphen (115) von Feigheit und Muth mit anerkennenswerther Ausführlichkeit gehandelt zu sehen. Uebrigens lernte auch das deutsche Volk bald in der schweren Schule der Noth und der nationalen Erniedrigung den Grundsatz der englischen Pädagogik schätzen: Not measures but men! Man erkannte, daß es nicht genüge, mit den Künsten einer abstracten Methode den Verstand aufzuklären, die Denkthätigkeit zu üben und den Geist mit allerlei nützlichen Kenntnissen zu bereichern; sondern daß durch die anregende Kraft der tüchtigen Persönlichkeit des Erziehers eine kräftige und muthige Jugend hervorgebildet werden müsse, die den großen Aufgaben der Zeit gewachsen sei. Seitdem wird denn, wenn auch nicht gerade in den Systemen der Pädagogen von Fach, auch der Muth als eine der Eigenschaften, zu welchen der deutsche Knabe zu erziehen sei, häufiger genannt. Merkwürdigerweise hat Jean Paul, der sinnige Lehrer namentlich für Kinder- und Mädchenerziehung, doch auch die Mannestugend des Muthes den Erziehern mit ganz besonderem Nachdrucke zur Pflege empfohlen. Seine geistvollen und treffenden Bemerkungen eröffnet er mit den Worten: (Levana, § 105; die Vorrede zur 1. Aufl. ist vom 2. Mai 1806) „die eine Zeit braucht Männer, um zu entstehen, die andere, um zu bestehen; die unsre hat sie zu beidem nöthig, dennoch fürchtet die Erziehung nichts mehr, als die Bemannung der Knaben, die sie entmannt, wo sie nur kann. Kinder- und Schulstuben sind nur Sakristeien zu jenen Tempeln, die die Römer dem Pavor und Pallor (dem bleichen Schrecken) gebaut. Ordentlich als wenn die Welt jetzt des Muthes zu viel hätte, wird von Erziehern Furcht durch Strafen oder Thaten eingeimpft, Muth nur durch Worte empfohlen; kein Unternehmen, nur das Unterlassen wird gekrönt." Doch gehört auch vieles von dem hierher, was namentlich Herbart in seinen pädagogischen Werken über „die Charakterstärke der Sittlichkeit" sagt, und auch Beneke hat einen Paragraphen (I, § 28) über „die Gewöhnung zu kräftigem Dulden und Widerstreben." Doch vermißt man überall gerade das ebenso schöne, als bündige Wort „Muth", welcher nicht allein die Standhaftigkeit im Dulden und die durch Hindernisse unbeirrte Stetigkeit in der Verfolgung des einmal vorgesetzten Zieles ausdrückt, sondern auch jene die Gefahren verachtende frische Begeisterung im Kampfe um die Erfüllung der Aufgaben, welche das höhere Gesetz dem Menschen stellt. Auch in Wiese's schöner Betrachtung über „die Bildung des Willens" finde ich des Muthes nur an der einen Stelle ausdrückliche Erwähnung gethan, wo der fröhliche Muth und die männliche Entschlossenheit gepriesen werden, welche in der Zeit der Freiheitskriege unser in der Schule der Leiden gestähltes Volk schmückten.

Der Unterzeichnete darf wohl annehmen, er habe die Betrauung mit der Abfassung dieses Artikels dem Umstande zu verdanken, daß er in seinen „Grundzügen der Erziehungslehre" (§ 47) dem Muthe eine ausgezeichnetere Stelle angewiesen hat, als es sonst in den Lehrbüchern der Pädagogik gebräuchlich ist. Nach dem Vorgange Platon's, welcher als die Tugend der Vernunft die Weisheit, als die Tugend des Muthes die Tapferkeit, als die Tugend der sinnlichen Begehrungen die Mäßigkeit darstellt, wird dort der Muth als die Cardinaltugend des Willens bezeichnet und der pädagogischen Beachtung mit nicht geringerem Nachdruck empfohlen, als die Pflege der Liebe, als der Cardinaltugend des Gefühls, oder der Wahrhaftigkeit, als der Cardinaltugend des Denkens. Wir verstehen aber unter Muth das mit der Hoffnung des Gelingens verbundene Bestreben, dasjenige, was die Pflicht fordert, allen Hindernissen und Gefahren gegenüber durchzusetzen (Kant: „die Fassung des Gemüths, die Gefahr mit Ueberlegung zu übernehmen." „Muthig also ist, wer die Gefahr glaubt, aber doch aus Grundsätzen auf sie losgeht.") Tapferkeit ist der in Gefahren anhaltende Muth. Wo die Hoffnung des Gelingens überwogen wird durch die Möglichkeit des Mislingens, da artet der Muth in Verwegenheit, wo die Gewißheit des Mislingens vorliegt, da artet er in Trotz aus.

Bei dem wahren Muth nun beruht die Hoffnung des Gelingens auf der Ueberzeugung, daß dasjenige, was durchgesetzt werden soll, mit dem Willen Gottes übereinstimmt, und daß alles, was im Namen Gottes und im Vertrauen auf Gott begonnen wird, nothwendig und auf die Dauer gelingen muß. Dabei versteht es sich von selbst, daß diese dem wahren Muthe wesentliche Hoffnung des Gelingens keineswegs auf der bestimmten Aussicht zu beruhen braucht, daß der Muthige in diesem zeitlichen Leben noch die Früchte seines Kampfes erndten werde, vielmehr zeigt sich der Muth gerade dann am herrlichsten, wenn er selbst das Leben wagt in der festen Hoffnung auf den künftigen Sieg der guten Sache. Immer aber muß es eine sittliche Forderung sein, wofür der Muth den Kampf unternimmt und die Kraft einsetzt. Itaque, sagt Cicero, probe definitur a Stoicis fortitudo, quum eam virtutem esse dicunt propugnantem pro aequitate . . .; animus paratus ad periculum, si sua cupiditate, non utilitate communi impellitur, audaciae potius nomen habeat quam fortitudinis; und Schiller: „Das Leben wagt der Muth, nicht das Gewissen." Von diesem „moralischen Muth" hat man einen „physischen Muth" unterschieden, welcher auf dem Selbstvertrauen im Gefühl der physischen Kraft und auf der natürlichen Vordringlichkeit des Temperamentes beruht und daher, wegen der größern natürlichen Kraft des Mannes und seiner nach außen wirkenden vorherrschenden Selbstthätigkeit, vorzugsweise eine männliche Eigenschaft ist, während die entsprechende weibliche Tugend die Geduld ist, welche „das Leiden durch Gewohnheit unmerklich zu machen sucht" (Kant). Dieser physische Muth bedarf übrigens der Verbindung mit dem moralischen, damit er das rechte sittliche Maß finde, damit mit dem Muth, welchen auch der Mameluk zeigt, der Gehorsam sich paare, welcher des Christen Schmuck ist. Andrerseits kann durch Uebung der Kraft und Erweckung des Selbstvertrauens und durch Anregung der Selbstthätigkeit auch in dem von Natur wenig dazu Disponirten mit dem physischen Muthe zugleich der moralische gefördert werden. Daß auch das weibliche Geschlecht hohen Muthes fähig ist, davon bietet die Geschichte, bieten insbesondere die Heldenzeiten der kämpfenden Kirche zahlreiche und glänzende Beweise dar; gleichwohl liegt es nach dem so eben Angedeuteten in der Natur der Sache, wenn wir bei den folgenden Bemerkungen vorzugsweise die Erziehung von Knaben und Jünglingen im Auge haben.

Echt pädagogisch hat nun Plato den Muth definirt, wenn er ihn als eine Kraft bezeichnet, welche unter allen Umständen die Ansicht über das, was zu fürchten ist, bewahrt, daß es eben dasjenige und von der Art sei, als was und von welcher Art es bei der Erziehung dargestellt worden ist. Hiernach käme es also bei der Pflege des Muthes vor allem darauf an, daß in dem Zögling die richtige Ansicht darüber begründet werde, was zu fürchten ist und was nicht. Und in dieser Beziehung hat nun der Heiland selbst den leitenden Grundsatz uns vorgeschrieben in seinem einfachen Worte (Matth. 10, 28): „Fürchtet euch nicht vor denen, die den Leib tödten und die Seele nicht mögen tödten. Fürchtet euch aber vielmehr vor dem, der Leib und Seele verderben mag in die Hölle." Keine Gefahr also, welche nur unser leibliches Leben bedroht, ist im vollen und eigentlichen Sinne zu fürchten, nicht einmal der Tod, geschweige Schmerz und Entbehrungen; denn das alles trifft nicht den Kern unseres Lebens. Wir erinnern hier an das im höchsten und edelsten Sinne muthvolle Wort Schleiermacher's in den Monologen: „Vermags der wiederholte Schmerz, vermögens die mancherlei Leiden niederzudrücken den Geist, daß er unfähig wird zu seinem eigensten innersten Handeln? Ihnen widerstehen ist ja auch sein Handeln, und auch sie rufen große Gedanken zur Anwendung hervor in's Bewußtsein. Dem Geist kann kein Uebel sein, was sein Handeln nur ändert." Wahrhaft zu fürchten ist nur der Abfall von Gott, womit der Mensch seinem besseren Selbst, welches dem ewigen und lebendigen Gott zugewandt ist, untreu wird und darum Verlust an wahrem Leben erleidet und dem wahren, geistlichen Tode entgegengeht. Neben dieser Erkenntnis muß denn auch die Gesinnung gepflegt werden, welche die

Güter des wahren höheren Lebens höher schätzt und eifriger sie zu bewahren strebt, als zeitliches Gut, die Gesinnung, welche der Heiland, bald nach jenem anderen Worte, in der Mahnung empfiehlt (V. 39): „Wer sein Leben findet, der wird es verlieren, und wer sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es finden." Der Zögling muß lernen, das Gefühl der Unabhängigkeit von äußeren Bedürfnissen höher zu schätzen, als das sinnliche Vergnügen, welches in der Befriedigung solcher Bedürfnisse liegt; die innere Befriedigung, welche die Bekämpfung und Ueberwindung des Schmerzes durch die Kraft des Willens gewährt, höher als das sinnliche Behagen, welches durch den Schmerz gestört wird; und auch das Selbstgefühl, durch innere Kraft und frische Beweglichkeit dem Frost Trotz bieten zu können, höher, als den stattlichen Mantel, in welchem der reiche Muttersohn einen bequemeren Schutz gegen die Unbilden der Witterung findet. Dann wird er auch Gott, Ehre, Freiheit und Vaterland höher halten lernen, als das sinnliche Behagen in einer Knechtschaft, welcher nur der verfällt, dessen inwendiger Mensch erst zu einem Knechte seines äußerlichen Menschen geworden ist. Und mit einer solchen Erkenntnis und Gesinnung muß und wird sich endlich auch die freudige und zuversichtliche Hoffnung verbinden und das Vertrauen auf Gottes Beistand und auf das weitere Wort des Herrn (Matth. 19, 26), daß bei Gott alle Dinge möglich sind. Auch der Knabe kann schon etwas erfahren von der Kraft Gottes, die in dem Schwachen mächtig ist, und aus eigner Erfahrung einstimmen lernen in das große Wort des Paulus (Phil. 4, 13): „Ich vermag alles, durch den, der mich mächtig macht, Christus." Das Sprüchwort sagt: „Gut verloren, nichts verdorben; Muth verloren, halb verdorben; Ehre verloren, ganz verdorben." Wir möchten hier der Ehre, sofern nur von der äußeren Ehre in den Augen der Menschen die Rede ist, die zweite Stelle und vielmehr dem Muth die dritte und höchste einräumen, denn so lange der wahre Muth noch nicht verloren ist, ist in der That nichts verloren, weil in ihm die Möglichkeit gegeben ist, alles Verlorene wieder zu gewinnen.

Fragen wir nun nach den Mitteln, welche die Erziehung anzuwenden hat, um diesen wahren Muth in dem Zöglinge vorzubereiten, zu begründen und zu pflegen, so tritt uns auch hier wieder als ein besonders wichtiges, weil es den Erfolg der Anwendung aller übrigen wesentlich bedingt, das eigne Beispiel des Erziehers entgegen. Leben zündet sich nur am Leben an; mithin das höchste im Kinde nur durch Beispiel (Jean Paul). Ein Lehrer, welcher sinnliche Genüsse höher achtet, als geistigen Genuß; welcher seinen Leib nur zu haben scheint zu einer egoistischen, weichlichen und ängstlichen Pflege und nicht, damit er dem Geist für die Zwecke des höheren Lebens jederzeit zum Dienste bereit sei; welchem seine Bequemlichkeit mehr gilt als seine Pflicht; welcher sich mehr von Rücksichten auf Personen bestimmen läßt, als von der Rücksicht auf die Sache und welcher um des lieben Friedens auch mit unverständigen und unbilligen Menschen willen den wahren Frieden eines reinen Gewissens preisgiebt — von einem solchen Lehrer werden die Ermahnungen zu muthvoller Gesinnung bei den Zöglingen wenig fruchten. Dagegen wird oft wiederholter ausdrücklicher Ermahnungen dieser Art derjenige gar nicht bedürfen, welcher durch sein ganzes Verhalten zeigt, daß sein Sinn und Wesen den höchsten und ewigen Zielen des Lebens stets zugewandt ist, und daß er dem, was die gemeine Masse für die Hauptsache hält, eine muthige Geringschätzung entgegensetzt. Ein solcher Lehrer wird der rechte Interpret der für unseren Zweck wahrhaft classischen Stelle in Cicero's Officien (I, 68): „Non est autem consentaneum, qui metu non frangatur, eum frangi cupiditate: nec, qui invictum se a labore praestiterit, eum vinci voluptate. Quamobrem et haec videnda sunt, et pecuniae fugienda cupiditas. Nihil enim est tam angusti animi tamque parvi, quam amare divitias: nihil honestius magnificentiusque, quam pecuniam contemnere, si non habeas; si habeas, ad beneficentiam liberalitatemque conferre. Cavenda est etiam gloriae cupiditas . . . Eripit enim libertatem, pro qua magnanimis viris

omnis debet esse contentio. In den Händen eines Lehrers von dieser Art gestalten sich denn auch die großen Beispiele der Geschichte zu dem zweiten, höchst wirksamen Mittel zur Erweckung und Förderung des Muthes. Schon die Beispiele der biblischen Geschichte sind in diesem Sinne zu verwenden. Das herrliche 11. Kapitel des Hebräerbriefs zeigt eine „Philosophie der Geschichte“ im höchsten Stil, wie die gesammte alttestamentliche Geschichte eine glorreiche Geschichte desjenigen ist, was der auf Gottvertrauen gegründete wahre Muth der feindseligen Welt gegenüber vermag, und ich muß mir hier die Worte des heiligen Schriftstellers aneignen (V. 32—34): „Die Zeit würde zu kurz, wenn ich sollte erzählen von Gideon und Barak und Simson und Jephthah und David und Samuel und den Propheten, welche haben durch den Glauben Königreiche bezwungen, Gerechtigkeit gewirket, die Verheißung erlanget, der Löwen Rachen verstopfet, des Feuers Kraft ausgelöschet, sind des Schwertes Schärfe entronnen, sind kräftig geworden aus der Schwachheit, sind stark geworden im Streit, haben der Fremden Heer darnieder geleget.“ Durch den Glaubensmuth der wahren Vertreter und Helden des alten Bundes ist es dem kleinen israelitischen Volk gelungen, während auf menschliche Macht gegründete gewaltige Reiche neben ihm zusammenstürzten, seine politische Selbständigkeit lange Zeit, seine geistige Eigenthümlichkeit immer zu bewahren und in der makkabäischen Zeit auch jene einem mächtigen Reiche gegenüber wieder zu erkämpfen. Aber erst im neuen Bunde offenbart sich der Gottesmuth, von allen äußeren Mitteln entblößt, in seiner reinen geistigen Kraft, entspringend aus dem Glauben an den, „welcher, wie der Hebräerbrief in unmittelbarem Anschlusse an jene Darstellung sagt (12, 2), da er wohl hätte mögen Freude haben, erduldete er das Kreuz und achtete der Schande nicht und ist gesessen zur Rechten auf dem Stuhl Gottes.“ Einen herrlicheren Ausdruck aber hat die weltüberwindende Kraft und Freudigkeit des seines guten Grundes sich bewußten Muthes nirgends gefunden, als in den Worten des Paulus (Röm. 8, 35, 37—39): „Wer will uns scheiden von der Liebe Gottes? Trübsal oder Angst, oder Verfolgung, oder Hunger, oder Blöße, oder Fährlichkeit, oder Schwert? — Aber in dem allem überwinden wir weit um deß willen, der uns geliebet hat. Denn ich bin gewiß, daß weder Tod noch Leben, weder Engel noch Fürstenthum noch Gewalt, weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges, weder Hohes noch Tiefes, noch keine andere Creatur mag uns scheiden von der Liebe Gottes, die in Christo Jesu ist, unserm Herrn.“ In der Geschichte des classischen Alterthums sind besonders die hellenischen Befreiungskriege reich an erhebenden Beispielen des Muthes, daneben die erste Zeit der römischen Republik, deren Tugenden Horaz in einigen seiner schönsten Oden feiert.

Ganz besonders aber fordert glücklicherweise die Geschichte unseres deutschen Volkes zur Verwerthung in der angegebenen Absicht auf. „Vaterländische Geschichte ist Thatenerhalterin des Volkes, und Thatenentzünderin durch lebendiges Beispiel“ (Jahn, Deutsches Volksthum S. 273). Bei dem deutschen Stamme nahmen Muth und Freiheitsliebe eine ganz eigenthümliche Gestalt an. Er wird nicht beherrscht von jenem abstracten Freiheitsschwindel, wie er unsere westlichen Nachbarn seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts von Zeit zu Zeit immer wieder ergreift, um sie dann immer wieder der Tyrannei in ihren verschiedenen Formen zur Beute werden zu lassen. Sondern die Freiheit, welche der deutsche Muth verficht, besteht in dem unbehinderten Rechte, die deutsche Stammeseigenthümlichkeit zu bewahren und ihr gemäß zu leben. Freiheit, sagt Fichte von unseren deutschen Vorfahren, Freiheit war ihnen, daß sie eben Deutsche blieben, daß sie fortfuhren, ihre Angelegenheiten selbständig und ursprünglich ihrem eigenen Geiste gemäß zu entscheiden, und diesem gleichfalls gemäß auch in ihrer Fortbildung vorwärts zu rücken, und daß sie diese Selbständigkeit auch auf ihre Nachkommenschaft fortpflanzten: Sklaverei hießen ihnen alle jene Segnungen, die ihnen die Römer antrugen, weil sie dabei etwas anderes denn Deutsche, weil sie halbe Römer werden müßten. Es verstehe sich von selbst, setzten sie voraus, daß jeder, ehe er dies werde, lieber sterbe, und daß ein wahrhafter Deutscher nur könne leben wollen, um

eben Deutscher zu sein und zu bleiben, und die Seinigen zu eben solchen zu bilden." Der deutsche Muth, welcher diese deutsche Freiheit beschützt, hat im Kampfe mit den Römern die deutsche Stammeseigenthümlichkeit behauptet und am Ende dem deutschen Stamme selbst die Herrscherrolle auf dem Schauplatze der Weltgeschichte erkämpft, und seinem „beharrlichen Widerstande verdankt es die ganze neue Welt, daß sie da ist, so wie sie ist" (Fichte). Es ist also die Freiheit des individuellen Lebens und seiner ungehinderten Entwicklung, was das deutsche Naturell verlangt. Und wie dieses Verlangen aus der Innerlichkeit des deutschen Gemüthes hervorgeht, so erklärt es sich aus dieser auch, daß der deutsche Muth vorzugsweise zum Muthe der Wahrheit wird. Der deutsche Geist ruht nicht, so lange noch eine Schranke oder eine Trübung zwischen ihn und die Wahrheit sich stellt, und darum hat nicht allein die philosophische Speculation beim deutschen Volke die eifrigste Pflege gefunden, sondern auch der reinen evangelischen Wahrheit, nicht als einem neuen Gesetze, sondern als einer Kraft Gottes selig zu machen, hat sich zuerst das Gemüth unseres Volkes wieder aufgeschlossen, um sie am innigsten und lebendigsten sich anzueignen. Der deutsche Muth als Muth der Wahrheit tritt uns am herrlichsten in der Reformationszeit entgegen und es ist keine Zufälligkeit, daß Luther, der tiefste und gründlichste Reformator, zugleich das Muster eines deutschen Mannes ist. Sein „Ein feste Burg ist unser Gott!" ist der rechte Kampf- und Siegsgesang des deutschen Muthes. Den deutschen Freiheits- und den deutschen Glaubensmuth zeigt dann die Zeit der Befreiungskriege ꝛc. — und fast mehr noch die Zeit ihrer stillen, ausharrenden Vorbereitung, als die ihrer opferfreudigen Durchführung — in erhebendem Verein. Von den Männern aus jener Zeit, bei welchen Belehrung zu holen ist über das Wesen und die Grundlagen des wahren Muthes, sind vor allen Schleiermacher und Fichte zu nennen. Jener hat in der Neujahrspredigt von 1807 über das, „was wir fürchten sollen, und was nicht," von dem oben zuerst angeführten Worte des Heilandes eine unübertreffliche und nicht genug zu beherzigende Auslegung und Anwendung gegeben. Am Jahrestage 1809 hatte der große Stein kurz vor seiner Abreise aus Berlin (6. Jan.), wobei er wieder einmal „sein Gepäck verbrannte," um allein seinem Gott und seinem ungebrochenen Muthe zu vertrauen, an dieser Predigt sich erbaut, „eine sehr passende Vorbereitung auf die so rasch nachher erfolgten Ereignisse." Nur Eine Stelle daraus sei hier angeführt: „Es ist eine höchst verkehrte Meinung, so weit verbreitet sie auch sein mag, den Muth nicht für eine allgemein nothwendige Tugend zu halten, sondern nur für eine besondere Fertigkeit, welche in sich auszubilden und sie dann für alle übrigen zugleich auch auszuüben, nur einigen gebühre, wogegen alle übrigen, welche nicht diesem Stande angehören, der sich den Muth zu seinem Geschäft gemacht hat, sich ohne Schmach und Schande einen gewissen Grad von Feigherzigkeit zugestehen dürften, und es als eine Entschuldigung vorbringen, für Verirrungen, für Unterlassungen, für Pflichtverletzungen mancher Art, daß sie aus Furcht wären begangen worden, und daß man etwas vielleicht von dem, was die Pflicht geboten, aufgeopfert habe, um nur alles übrige zu erhalten. So dachte unser Erlöser nicht, weil er eben wußte, daß man durch die Furcht nichts erhält, sondern alles verliert und daß dem, der aus diesem Grunde etwas ihm nach Pflicht, Recht und Ehre gebührendes nicht mehr hat, auch alles andere nach und nach auf dieselbe Weise kann genommen werden. Darum empfiehlt er Muth und Furchtlosigkeit gegen jede Gefahr, sogar den Boten des Friedens, die am weitesten von allen weltlichen Händeln entfernt waren, denen es am leichtesten gestattet werden konnte, sich der Gefahr zu entziehen, weil sie nirgends an einem festen Wohnsitz hiengen, weil ihnen nichts äußerliches zur Erhaltung anvertraut war." Solchen Worten entsprachen denn auch die Werke des trefflichen Mannes. Immer und überall ist sein Bestreben darauf gerichtet „alles Aeußere aufzugeben" und nur recht auf den Geist zu wirken, damit er ein Geschlecht heranbilden helfe, welches den großen Aufgaben der Zeit gewachsen sei. Den Freunden empfiehlt er dafür zu sorgen, daß ihre Söhne

muthig, froh, besonnen seien und ihnen „das Heilige tief in's Herz gegraben" werde. Getragen aber ist sein ungebrochener Muth von dem kräftigsten Gottvertrauen: „Niemals kann ich dahin kommen, am Vaterlande zu verzweifeln; ich glaube zu fest daran, ich weiß es zu bestimmt, daß es ein auserwähltes Werkzeug und Volk Gottes ist. Es ist möglich, daß all unsere Bemühungen vergeblich sind und daß vor der Hand harte und drückende Zeiten eintreten — aber das Vaterland wird gewiß herrlich daraus hervorgehen in kurzem." So schrieb Schleiermacher am Schlusse des Jahres 1808! Von Fichte gehört, abgesehen von den „Reden an die deutsche Nation," hieher das Büchlein „Ueber den Begriff des wahrhaftigen Krieges in Bezug auf den Krieg im Jahre 1813" (1. Aufl. Tübingen 1815). Die Belehrung und Begeisterung, welche der Erzieher selbst aus solchen Quellen schöpft, mag er dann der ihm anvertrauten Jugend in der dieser zugänglichen Form der Lieder aus jener Zeit mittheilen, unter welchen die von Arndt (s. d. Art.) und von Körner die in dieser Rücksicht praktischsten und unmittelbar wirksamsten sind. Der Letztere hat mit den Worten: „Ob die Nacht die freud'ge Jugend tödte, für den Willen gibt es keinen Tod!" den Muth auf seine wahre sittliche Grundlage zurückgeführt und dessen frisches Walten und Wirken namentlich in dem „Reiterliede" herrlich ausgedrückt, in einem Tone, der an Luthers gewaltigen Triumphgesang anklingt:

Hoch in den Lüften, unbesiegt,
  Geht frischer Reitersmuth!
Was unter ihm im Staube liegt,
  Engt nicht das freie Blut.
Weit hinter ihm liegt Sorg und Noth,
  Und Weib und Kind und Herd,
Vor ihm nur Freiheit oder Tod,
  Und neben ihm das Schwert.

Und wenn uns Gott den Sieg gewährt,
  Was hilft euch euer Spott? —
Ja! Gottes Arm führt unser Schwert,
  Und unser Schild ist Gott!
Schon stürmt es mächtig ringsumher,
  Drum, edler Hengst, frisch auf!
Und wenn die Welt voll Teufel wär:
  Dein Weg geht mitten drauf!

Das ist ja das Große der Körnerschen Lieder, daß, obwohl der Dichter keine einzige für die deutschen Heere günstige größere Schlacht hat erleben sollen, sie dennoch die unerschütterliche Siegesgewißheit eines der guten Sache unbedingt vertrauenden Muthes so freudig verkündigen. Auf die Quelle solcher Siegesgewißheit aber weist Fichte hin (Ueber den wahrhaften Krieg, S. 61), nachdem er vorher ohne Selbsttäuschung die Größe Napoleons anerkannt und auch sie auf ihren Grund zurückgeführt hat: „So ist unser Gegner. Er ist begeistert und hat einen absoluten Willen: was bisher gegen ihn aufgetreten, konnte nur rechnen, und hatte einen bedingten Willen. Er ist zu besiegen auch nur durch Begeisterung eines absoluten Willens, und zwar durch eine stärkere, nicht für eine Grille, sondern für die Freiheit. Ob diese nun in uns lebt, und mit derselben Klarheit und Festigkeit von uns ergriffen wird, mit welcher er ergriffen hat seine Grille, und durch Täuschung oder Schrecken alle für sie in Thätigkeit zu setzen weiß, davon wird der Ausgang des begonnenen Kampfes abhängen." Genau das, was Fichte hier fordert, haben dann die Helden jener Zeit, vor allen Stein und Blücher, geleistet. Die Genialität dieser, in andern Dingen von andern übertroffenen, Männer, lag in dem Muth des absoluten Willens, den Feind vom deutschen Boden zu vertreiben. Und weil dieser Muth einem höheren Gute diente, als der des Feindes, dem Glauben, der Freiheit, dem Vaterland, darum erwies er sich als der stärkere, welchem der Feind unterliegen mußte.

Was nun die vorbereitende oder begleitende pädagogische Pflege des Muthes durch Zucht und Regierung im einzelnen anlangt, so finden sich darüber bei Locke und namentlich bei Jean Paul zahlreiche nützliche Belehrungen und Winke. Auch das ist belehrend, daß beide Pädagogen, in der unmittelbaren Nachbarschaft des Muthes die Wahrhaftigkeit besprechen; denn beides steht in der That, wie bereits die alten Perser anerkannt haben, in dem innigsten Zusammenhange:

die Feigheit ist die Lüge der That, und die Lüge ist die Feigheit der Rede. Das erste ist nun, daß die vorhandene natürliche Anlage zum Muth nicht unterdrückt, sondern da, wo sie mit einseitiger Vordringlichkeit sich äußert, richtig geleitet, da, wo sie in geringem Grade vorhanden ist, geweckt und gepflegt werde. Ein Knabe, der, in der Regel im Gefühle seiner physischen Kraft, eine unverständige Nichtachtung der Gefahr, wohl gar eine stets prickelnde Rauflust zeigt, muß mit der wirklichen Gefahr bekannt gemacht, es müssen seinem Muthe die rechten Ziele gezeigt, er muß angehalten werden, seine Kraft an Stärkeren zu versuchen, Schwächern gegenüber aber muß mit dem Muthe die helfende und fürsorgende Liebe sich paaren. Es ist nicht wohlgethan, diesen natürlichen Muth, so lange er nicht in wirkliche Rohheit ausartet, nur durch Strafe, zumal gleich durch körperliche Züchtigung, zurückzudrängen und so den Zögling anzuleiten, den physischen Schmerz als das höchste Uebel zu fürchten, statt daß er lernen sollte, den Schmerz zu verachten. Bei der Erziehung solcher Naturen muß man sich erinnern, daß Jugend gewagt werden muß; und sie kann auch gewagt werden: es kann dem Leben überlassen werden, noch manche Ausschreitung zu beseitigen, sobald nur die Schule den erforderlichen Fond von Erkenntnis und Gesinnung mitgegeben hat, wodurch der Jüngling davor bewahrt wird, von dem ihm nun entgegentretenden Widerstande sich verblüffen und einschüchtern zu lassen. Wenn irgendwo, so gilt hier das Wort Jean Paul's: „Nie ist eine Kraft zu schwächen, sondern nur ihr Gegenmuskel ist zu stärken." Der muthige Luther aber sagt: „Es ist ein böses Ding, wenn um der harten Strafe willen Kinder den Eltern gram werden, oder Schüler ihren Präceptoribus feind sind. Denn viel ungeschickte Schulmeister feine ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderben, wenn sie mit Kindern anders nicht, denn gleich als der Henker oder Stockmeister mit einem Diebe, umgehen." Und weiter: „Ein Kind, das einmal blöde und kleinmüthig worden ist, dasselbige ist zu allen Dingen untüchtig und verzagt, und fürchtet sich allezeit, so oft es etwas thun oder angreifen soll. Und das noch ärger ist, wo eine solche Furcht in der Kindheit bei einem Menschen einreißet, die mag schwerlich wieder ausgerottet werden sein Leben lang, derweil sie zu einem jeglichen Worte des Vaters oder der Mutter erzittern, so fürchten sie sich auch nachher ihr Leben lang vor einem rauschenden Blatt. Desgleichen soll man auch nicht gestatten den Weibern, die der Kinder warten, daß sie die Kinder zu fürchten machen mit Butzen und andern Gaukeleien, sonderlich des Nachts. Vielmehr soll man dazu thun, daß sie also erzogen werden, daß sie eine gute Furcht haben mögen, daß sie die Dinge fürchten, die man fürchten soll, und nicht, daß man sie alleine furchtsam mache." Gleichen Dienst, wie die hier von Luther gerügte Erregung der Furcht vor leeren Schreckbildern, leistet übrigens zur Unterdrückung des Muthes eine allzu ängstliche und weichliche Bewahrung des Kindes vor jeder seine Gesundheit bedrohenden Gefahr. „Ein zerbrochener Arm, meint Jean Paul nicht übel, heilet leichter am Kinde, als ein gebrochenes Herz." Durch solche Weichlichkeit wird der Grund gelegt zu jener unter unseren höheren Ständen*) leider so weit verbreiteten egoistischen Selbstpflege, welche das wahre, höhere Leben verliert, indem sie hier nur das niedere leibliche Leben zu schützen und zu bewahren trachtet. Und wenn alle diese Verkehrtheiten geeignet sind, auch eine kräftige Anlage zu unterdrücken, so muß die schwächere unter ihrem Einflusse völlig verkümmern. Bei einer solchen kommt es vielmehr darauf an, die schwache Kraft zu wecken, sie durch ermunternden Zuspruch und freundliche Beihülfe zu unterstützen, daß ihr einmal etwas gelingt, damit das Selbstvertrauen wachse und zu weiteren Versuchen den Muth gebe. Daß in Bezug auf alles pflichtmäßige Streben die Hoffnung

*) Das gilt, Gott seis geklagt, wesentlich auch vielen Eltern aus dem Bürgerstande, welche den vielleicht schnell erworbenen Reichthum so gerne zur Verweichlichung und zum Verderben der Kinder misbrauchen. D. Red.

des Gelingens wach erhalten werde, ist auch für die Erweckung des wahren Fleißes von der größten Wichtigkeit, der darum mit dem Muthe in so inniger Verwandtschaft steht (vergl. meine „Grundzüge“ § 49).*)

Wenn nun auch, was dem Erzieher in Bezug auf die Erweckung und Pflege des Muthes zu sagen ist, sich in die Mahnung, nicht auf das Fleisch zu säen, sondern auf den Geist, zusammenfassen läßt; so bedarf doch der Geist des Leibes als seines Organs, und auch der Muth hat für ein kräftiges Wirken eine leibliche Voraussetzung. Sie besteht in der körperlichen Kraft, Rüstigkeit und Gewandtheit und in dem darauf beruhenden natürlichen Selbstgefühl. Die Hervorbildung dieser Eigenschaften kann also als eine Vorbereitung des Muthes angesehen werden und das wirksamste Mittel, dessen sie sich bedienen kann, sind gymnastische Uebungen. Exercendum tamen, erinnert schon Cicero (Off. I, 79) corpus et ita afficiendum est, ut obedire consilio rationique possit in exequendis negotiis et in labore tolerando; also weder er, noch unser Luther, der warme Fürsprecher des Ritterspiels und Fechtens, Ringens und Springens, ist Schuld daran, daß schon der treffliche Trotzendorf seinen Ciceronianis mit catonischer Strenge im Stil der zwölf Tafeln untersagt, auf das Eis zu gehen und mit Schneeballen sich zu werfen, und daß einem verkehrten „Humanismus“ die eine Seite der humanen Erziehung der Griechen und Römer, die Gymnastik als etwas unanständiges galt. Die Noth des Vaterlandes aber hat uns zuletzt wieder nicht bloß beten, sondern auch turnen gelehrt, und in der Gegenwart liegt wahrlich kein Grund, es wieder zu verlernen. Die ersten Pfleger der deutschen Turnkunst, Jahn, (Deutsches Volksthum, S. 188 ff.) und Guts Muths (Turnbuch, in der Einleitung), haben denn auch nicht unterlassen, die Bildung der Kraft und der Gewandtheit des Leibes als eine Vorschule des Muthes zu empfehlen, wie ihn das Vaterland von den Wächtern und Vertheidigern seiner Selbständigkeit und seiner Ehre erwarten muß. Die Mahnung des zuletzt genannten (a. a. O. S. XXVI.) ist immer noch wohl angebracht: „Froher lustiger Muth, zu Wagstücken aufgelegt, der, gestützt auf Leibeskraft und Gewandtheit, gewöhnlich gewinnt! . . . . das Warnen und Einschüchtern vom Morgen bis Abend versteht und übt sie (die gewöhnliche Erziehungsart) meisterlich. Hier zu Lande steht gewöhnlich auf den Gräbern der Landleute: Hier ruhet — — der wohl-fürsichtige Nachbar N. — Man setze dieses Lob auf den Grabstein der gar zu fürsichtigen Erziehung. Mit bloßer Fürsicht ist in dieser stürmischen Welt bei weitem nicht alles zu machen; wir sind im Meer und im Wasser, darum lerne ein jeder steuern und segeln und schwimmen. Laßt ihr aber den natürlichen jugendlichen Muth in der Ruhe und Stille und Gefahrlosigkeit des gewöhnlichen Haus-, Stadt- und Feldlebens durch ewige Warnungen und Bedrohungen einschläfern und bis zur völligen Zahmheit und Feigheit beschwichtigen; laßt ihr kluge, ängstlich kluge Vorsichtigkeit immer den Zügel des Sohnes sein von der Wiege bis zur Waffe in Reihe und Glied: . . . . Wen stellt ihr auf jenem Wege zur Wehr des Landes? — den kühnen Vertheidiger gewiß nicht. Was dieser und jener allenfalls noch mit bringt, das ist ein Rest von Muth und Kühnheit, den ihr dem von Natur sehr munteren Kopfe durch eure Erziehung zu nehmen nicht vermochtet.“ Wer sich auf seine Arme und Beine verlassen kann, wer der Gewandtheit seines Leibes und seiner Geistesgegenwart zutrauen darf, daß auch die unerwartete Gefahr ihn nicht ganz ungerüstet finden wird, der darf ihr getrosteren Muthes entgegengehen, als der, welcher ihr nur die innere Kraft und Fassung des Willens entgegenzusetzen hat. Zur Ausbildung dieser Geistesgegenwart aber genügt das Turnen im engeren Sinne nicht allein. Dazu müssen mit

*) Dem kräftigen Schüler hohe Ziele vorhalten, aber auch in dem schwachen Muth und Selbstvertrauen wecken und pflegen, ist darum eines der wichtigsten Zeichen echter Lehrerweisheit. Durch mürrische Vorenthaltung jeder Anerkennung für die sich aufraffende Kraft, durch Einschüchterung des redlichen, aber noch ungeübten Willens ist schon manchem Knaben der Muth und die Kraft geknickt worden. D. Red.

ihm sich Uebungen verbinden, welche dem Zögling immer auf's neue die Aufgabe stellen, einem unvorhergesehenen Falle gehörig zu begegnen, wie es in Spielen geschieht, in welchen zwei Parteien gegeneinander wirken, z. B. im Ballspiel und in dem so anregenden Barlaufen, dem Schach unter den Knabenspielen, wie beim Fechten und Reiten, beim Schwimmen und Rudern. Auch der Fußreisen ist als einer Probe auf die körperliche Rüstigkeit und als eines Bildungsmittels der Willenskraft und des Muthes oben (Bd. II. S. 577 f.) bereits gedacht worden.

Das Einzelne über diese Bildungsmittel des Muthes muß den bezüglichen Artikeln überlassen werden, umsomehr, da es am Ende manchen Leser bedünken mag, als ob ich schon zu weitläufig geworden sei, und als ob der Muth, dieses frühere Aschenbrödel der Pädagogik, jetzt zur Ungebühr sich hier breit mache. Mich aber will es bedünken, als ob die gegenwärtige Zeit und die Verhältnisse unseres Vaterlandes auch eine ganz besondere Aufmerksamkeit auf diese Seite der Erziehung erheischten. Mögen denn diese Bemerkungen an ihrem Theile etwas dazu beitragen, daß ein Geschlecht heranreife, das den Aufgaben gewachsen sei, welche, menschlichem Ermessen nach, die nahe Zukunft nicht unterlassen wird an die Jünglinge und an die Männer Deutschlands zu stellen!

G. Baur.

Mutter, s. Familie, Kleinkinderschule, Mädchenerziehung.

Muttersprache. Wenn wir, nachdem die Artikel „Deutsche Sprache in höheren Schulen" (Encyklop. Th. I., S. 908), und „Deutsche Sprache in der Volksschule" (das. S. 930 ff.) ausführlich abgehandelt sind, hier nun über die Muttersprache zu reden haben, so sind wir auf einen andern Boden gewiesen, als den der Schule. Es gilt hier von der Sprache zu handeln, welche das Kind lernt, ehe es geschult wird und selbst ohne daß es geschult wird, wie viele nicht deutschen Kinder; von der Sprache, welche es, wie man in Deutschland sich ebendaher wohl ausdrückt, von selber lernt, im Hause und im Leben mit den Seinen und den Nachbarn. Wir haben es also zu thun mit der Sprache als der Voraussetzung und dem fortwährenden Vehikel aller Erziehung und Bildung.

Mit Recht sagt man Muttersprache und nicht Vatersprache, während man ganz richtig Vaterland, Vaterhaus u. dgl. sagt. Die Sprache der Mutter ist es, mit welcher der Mensch naturgemäß beginnt und deren Signatur ihm eingezeichnet bleibt. Landessprache ist etwas ganz anderes; ich kann irgendwo die Landessprache sprechen müßen, aber sie ist nicht meine Muttersprache, in welcher ich bete und rechne, und alles denke und fühle, was die Heimat angeht, und was mich die Heimat gelehrt hat. Der Mensch empfängt die Muttersprache wirklich mit der Muttermilch; die ganze Eigenart des Empfindens und Empfangens der Eindrücke von der Außenwelt wird ihm vermittelt durch die ersten Laute, welche sein erwachendes Seelenleben vernimmt.

Die Sprache im weitesten Sinn ist die unerläßliche Bedingung für das Erwachen des Bewußtseins, sie ist nicht bloß ein nachfolgender Ausdruck desselben. In das dumpfe Weben des träumenden, keimenden Lebens fallen die Strahlen des Lichts von der Außenwelt herein: es ist ursprünglich dieselbe Weise, auf welche die Thiere ihre Sinneneindrücke gewinnen, und zu ihrem sinnlichen Leben erwachen. Der kleine Mensch aber, mit seinem erwachenden Geiste, vermag aus der ursprünglichen Unklarheit seiner innern Zustände sich herauszuarbeiten, und zwar durch das Wort. Die sich zu ihm hinsenkende Liebe läßt es ihn vernehmen; in ihrem Ton und Blick, in Miene und Bewegung kommt ihm der gleichsam naturnothwendige Ausdruck jener innern Zustände entgegen, die er selbst in sich erfährt, es wird ihm ein objectives Bild derselben im Worte gegeben, das er deutet, und so wird ihm das Leben in der Welt verständlich. An die sogenannten eigentlichen Interjectionen darf man hier nicht denken, sie sind bloße Empfindungslaute, aber keine Worte, und werden gerade so von allen Völkern verstanden, wie die Thiere einer Art einander verstehen, z. B. alle Hunde ihr Bellen und Winseln u. s. f. gemein haben. Die einzelnen artikulirten Wörter aber sind nun eben

nicht abstract gleich in den Sprachen des entzweiten Geschlechts der Menschen, sondern wie die äußere Welt, die Natur selbst, auf der Erde so wunderbar mannigfaltig ist, so sind es auch die Sprachen der Völker. Und zwar nicht bloß die Ausdrücke, welche Bilder der körperlichen Gegenstände geben, sind äußerlich höchst verschieden, wiewohl sie trotz ihrer Verschiedenheit doch wieder einen Duft der Ursprünglichkeit, der Auffassung tiefster Qualitäten an sich tragen (man denke nur an die Thier- und Pflanzennamen), sondern namentlich auch die vielen Wörter, welche innere, seelische Beziehungen, Empfindungen, Regungen darstellen. Es ist höchst interessant, daß auch in dieser Hinsicht die Sprachen der Menschen so gar ungleich sind, gerade so wie ideale Gestalten, welche verschiedene Künstler schaffen, einander nicht gleichen werden. Eben solche Wörter decken sich ihrer Bedeutung nach in den verschiedenen Sprachen nur ausnahmsweise vollständig: jede drückt den Begriff, um welchen es sich handelt, etwas anders aus, mit dieser oder jener Nebenbestimmung, von einer andern Seite her betrachtet, auf andere Vorstellungsweisen gegründet, eine Stufe höher oder tiefer auf der Leiter der Gefühle. Eine hierauf eingehende Synonymik der hauptsächlichsten Sprachen, wenn auch nur, was vorzüglich dankbar wäre, des Griechischen und Lateinischen, des Deutschen, Englischen und Französischen ist noch nicht versucht worden (von den Synonymen innerhalb einer und derselben Sprache ist natürlich hier nicht die Rede); in vielen und nicht speciell in philologischen Schriftstellern finden sich Bruchstücke dazu. Bei geistvoller Behandlung aber müßte sie zu einem höchst anziehenden Werke werden. Schon hier springt in die Augen, daß diejenige Sprache, an welche ein Mensch als an seine Muttersprache gebunden ist, von großer Bedeutung für die Art seiner geistigen Entwicklung, seiner Denk- und Gefühlsweise sein muß. Wir können aber nicht umhin, unsere Betrachtung noch weiter zu verfolgen. Ein Wort einer Sprache ist so wenig bloßes Zeichen eines Begriffs, daß ja vielmehr der Begriff selbst ohne das Wort nicht zu Stande kommen, geschweige denn festgehalten werden könnte. Das unbestimmte, vage Wirken und Streben der Denkkraft, welches als dunkle Ahnung auf- und abschwankt, zieht sich in ein Wort zusammen, und nun ist dieses ein individuelles Wesen geworden von bestimmtem Charakter, von bestimmter Gestalt, mit einer auf das Gemüth wirkenden Kraft, und nicht ohne die Fähigkeit sich fortzupflanzen. Wer sieht hier nicht die Analogie mit den lebenden Wesen der Schöpfung? Wenn es möglich wäre, die Entstehung eines solchen Wesens, ich meine hier eines Wortes, sich klar vorzustellen, würde dieselbe wohl wiederum etwa mit der Conception einer idealen Gestalt in der Phantasie des Künstlers zu vergleichen sein: diese entsteht auch durch eine reine Energie des Geistes, vom Augenblick des Entstehens an tritt sie ins Leben und indem er sie darstellt, auswirkt, wird sie wirklich und bleibend. Es ist aber unmöglich, sich so die Entstehung eines lebendigen Stammworts klar zu denken, weil das Aussprechen des Worts auch das Verstandenwerden voraussetzt, und die Sprache überhaupt nur als ein Product gleichzeitiger Wechselwirkung gedacht werden kann, in der nicht etwa einer dem andern bloß hilft, sondern seine und des oder vielmehr der andern Arbeit zugleich in sich haben muß. Es ist dies eines der unentschleierten Geheimnisse der Urgeschichte des Menschen, von demselben Schleier verhüllt, welcher die Anfänge der organischen Schöpfung bedeckt.

Eine wunderbare Eigenschaft aller Sprachen ist ferner, daß alle von Anfang an zum gewöhnlichen Gebrauch der Nothdurft des gemeinsamen Lebens hinreichen, dann aber durch den Geist des Volkes, welches sie bearbeitet, zu einem höhern, unendlich vielseitigen gesteigert werden können. Es soll nicht behauptet werden, daß nicht eine Sprache ursprünglich besser als eine andere sein könne, und nicht einige Sprachen anderen auf immer unerreichbar wären. Und doch ist es wohl nicht zu kühn, mit Wilhelm von Humboldt zu behaupten, daß in jeder Sprache sich alles, das Höchste und Tiefste, das Zarteste und Stärkste werde ausdrücken lassen. Allein bis die Nation sie anschlägt, schlummern diese Töne, wie in einem ungespielten Instrument. Alle Sprach-

formen sind nicht die Dinge selbst, sondern Symbole; sie sind nicht verabredete Zeichen, sondern organische Lautbildungen, welche mit den Dingen selbst und mit den Begriffen und Gedanken durch den Geist, in dem sie entstanden sind, in wirklichem, wenn man so sagen will, mystischem Zusammenhang sich befinden; welche die Gegenstände der Wirklichkeit gleichsam aufgelöst in sich enthalten, und nun auf eine Weise, der eine Grenze nicht gesetzt werden kann, verändern, bestimmen, trennen und verbinden, um- und fortbilden können. Wie sich der Sinn der Sprache erweitert, so der Sinn des Volkes. Daher die hohe culturgeschichtliche Bedeutung der Redner, Schriftsteller, und besonders der Dichter, welche ihre Muttersprache mit neuen Wendungen — Tropen —, mit neuen Symbolen und Bildern bereichern, die eine lebendigere, klarere, vielseitigere Darstellung und Ausprägung innerer Vorgänge, des Erfassens und Empfindens geistiger Verhältnisse vermitteln. Sie bilden offenbar das innere Leben des Volkes selbst fort, sie sind in Wahrheit die Propheten eines geistigen Fortschritts und Aufschwungs. Geistvolle Uebersetzer gehören in ganz besonderem Sinne ebenfalls zu diesen Propheten. Wie hat nicht, um nur ein Beispiel anzuführen, die deutsche Sprache und die deutsche Nation gewonnen, seit sie aus ihrer naturwüchsigen Ursprünglichkeit herausgegangen ist, und seit sie in die Sprachen des Alterthums eingetaucht, unvergängliche Bildungselemente empfieng und wiedergab! Und wer wird nicht mit freudiger Erregung in die begeisterten Worte Klopstocks zum Preise seiner Muttersprache einstimmen, Klopstocks, der antike Versmaße ins Deutsche einführte, und am Eingang unserer classischen Periode stand:

> Daß keine, welche lebt, mit Deutschlands Sprache
> Sich in den allzu kühnen Wettstreit wage!
> Sie ist, damit ich kurz, mit ihrer Kraft es sage,
> An mannigfaltiger Uranlage
> Zu immer neuer und doch deutscher Wendung reich:
> Ist, was wir selbst in jenen grauen Jahren,
> Da Tacitus uns forschte, waren,
> Gesondert, unvermischt, und nur sich selber gleich.

Und somit wäre auch von dieser Seite her der innige Zusammenhang zwischen Sprache und Volksthümlichkeit nachgewiesen. In der Muttersprache lebt die Nation; mit dem Aufgeben der Muttersprache erstirbt die Nationalität. Das wird durch die Erfahrung allgemein bestätigt, es ist kaum nöthig, Gewährsmänner für diese Thatsache anzuführen. In Ungarn ziehen Nachkommen deutscher Ansiedler des 12. und 13. Jahrhunderts heute noch ihre altdeutschen Lieder singend als Schnitter im weiten Lande umher (Riehl, die bürgerliche Gesellschaft S. 36). Den holländischen Bauern auf der dänischen Insel Amager, die viele Menschenalter hindurch mit erstaunlicher Beharrlichkeit ihre heimatliche Sprache behielten, konnte man nur dadurch die dänische Sprache beibringen, daß man ihnen endlich dänische Prediger und Schulmeister, Bibeln und Gesangbücher aufzwang. Nun sind sie aber auch keine holländische Kolonie mehr, sondern verschwemmt unter den Nachbardänen (ebendaselbst).

Nicht ohne Grund sind wir im Vorhergehenden, tiefer als es nöthig scheinen möchte, bis auf die Frage vom Anfang und Ursprung der Sprache selbst zurückgegangen. Von diesen allgemeinen Betrachtungen, welche übrigens alles das berühren, was unsern Gegenstand in concreto angeht, kehren wir aber vorerst zu unserm Ausgangsstandpunct zurück, zu der Mutter, welche zu ihrem Kinde redet, und auf seine ersten Worte hoffend lauscht. Denn die Menschenkinder schweigen lange, und an der Wiege stehen die Eltern, wohl hie und da in sorgenden Gedanken um das geistige Erwachen des Kleinen, allein thun können sie nichts, sie müßen die Pflege des noch schlummernden Geisteslebens ihres Kindes seinem Engel im Himmel überlassen. Der kosenden Rede der Mutter, ihren Schmeichelnamen, ihrem Liedchen horcht das Kind immer aufmerksamer, es fängt an seinen Blick auf ihr Gesicht, auf ihren Mund zu heften, endlich, endlich

hebt es an zu sprechen, und — merkwürdig genug — sagt es in der Regel zuerst einen Mutternamen, Mam, Mama, u. dgl., das Mutterherz erglüht in Freude, und die Geschwister verkünden lobpreisend die Errungenschaft. Der verständige Beobachter weiß wohl, daß jene ersten Articulationen eben als Namen für die Mutter gedeutet wurden, und darum in den Sprachen fast durchaus das Wort für Mutter ein M hat; allein der ganze Vorgang ist im kleinen und äußerlich doch ein Beispiel für das oben dargestellte Verhältnis im allgemeinen. Mit dem ersten Wort ist nun das Sprechenlernen angefangen, und damit beginnt ein neuer, höchst bedeutsamer Abschnitt im Leben des Kindes, es tritt aus seiner Einsamkeit heraus, es spricht sich aus und wird dadurch immer heller, reicher an Erkenntnis und Rede von Tag zu Tage. Freilich aber hat alles seine Zeit, auch dieses Aufblühen des Bewußtseins. Erst wenn die Eindrücke der Sinne im Kind zu Vorstellungen werden, entsteht in ihm das Bedürfnis zu sprechen: das Wort ist die reife Frucht der kindlichen Erfahrung. Wenn das Wort im Innern gereift ist, dann wird es ausgesprochen, sagt v. Raumer, denn das Kind ist kein organisirtes Echo, welches zurückgibt, was man hineinredet, und J. M. Gesner erinnert treffend: Pulcherrimum vocabulum habent Graeci, quorum λόγος late patet. est enim vel ἐνδιάθετος, ratio, vel προφορικός, sermo. Die Arbeit des kleinen Menschen bei diesem Geschäft, zu welchem es ihn drängt, ist eine zwiefache, neben der geistigen eine leibliche, technische. Die letztere besteht in der Uebung der Sprachorgane, und daran haben die Kinder eine Art von Turnfreude, sie sprechen um zu sprechen, und wiederholen mit Lust ein Wort, ein Sätzchen viele Male hintereinander. Wenige Kinder aber werden sein, denen nicht ein Lied, ein lieblicher Gesang der Mutter oder des Kindermädchens unendlich viel werth wäre: er greift ihnen zauberisch an das kleine Herz. Wie sehr überhaupt nicht sowohl Verstand und Bewußtsein (in dem Sinne, in welchem ein gewisser Pädagog von seiner Methode des Leseunterrichts rühmen durfte, „sie bringe mit sich, daß das Kind seines Thuns sich bewußt werde beim Lautbilden, und auf sein Thun bei dieser Kunstübung aufmerksam werde!“), sondern vielmehr das Gemüth, die Grundlage aller seelischen Erregung hier betheiligt ist, das beweist der Umstand, daß Reim und Rhythmus so mächtigen Eindruck macht und so großen Beifall findet, auch wenn er den barsten Unsinn leiert. Viele unserer echt deutschen Volkskinderlieder, nicht die modernen, gemachten, sondern die alten, welche den Kindern am besten gefallen, sind auch in der That oft so arg sinnlos, daß es über alle Romantik hinausgeht. Der Schaden, den der Unsinn thut, wird übrigens sehr gering sein; auch denkt sich ein Kind selbst bei sinnvollen Versen oft ganz etwas anderes als das Rechte, und kommt erst sehr spät darauf; dagegen wogt ein Meer von Empfindungen um einen mysteriösen Gallimathias so wohlig und harmonisch, obschon wir klugen Alten uns solcher Dinge kaum mehr recht erinnern können. Mir ist der Eindruck unvergeßlich, den eine ganz barocke Reimerei in zarter Jugend auf uns machte. Sie wurde uns von einer lieben alten Magd vorgesungen, einem Erbstück aus des Großvaters Hause, die von der rauhesten Alb her gebürtig war; und weil ich es noch nirgend gedruckt gesehen habe, will ich doch den Anfang wenigstens hier hersetzen. Er lautet:

Helleda Welleda hop hop hop!
Giebel, Gabel, Stock, Stock, Stock!
Enige Benige, duppel di!
Tafel, Teller, tummel di! u. s. w.

Ist das deutsch? Ist die Velleda darin angerufen? Es klingt wie ein altes Zauberlied, und wir hörten es mit einer Art von süßem Grausen, zumal den Schluß, wo vom Kopfabbeißen die Rede ist. Solche Lieder könnten ängstliche Naturen allerdings bedenklich finden, und selbst fürchten, daß gespenstige Schatten alten Heidenthums und Germanenthums darin spuken. Allein das ist wohl nur der historischen Forschung erkennbar, wie ein ferner, verschwindender, zweifelhafter Nachhall. Mit Gespenstergeschichten, die

auch wir durchaus verwerflich finden, ist dergleichen entfernt nicht zu vergleichen: dagegen hört das Kind mit seinem Ohr den Klingklang und die Alliterationen, und mag wohl dunkel ahnend von den alten, mit den Wurzeln seiner deutschen Muttersprache verflochtenen Stabreimgesetzen etwas empfinden, die in alten Volkssprüchen immer noch leben. **Kind** und **Kegel** freut sich daran, so in **Bausch** und **Bogen**, ohne an einen Sinn der Worte zu denken, der in einem Lexikon eingefangen werden könnte.

Doch dem sei wie ihm wolle, sicher ist, daß die Seelenstimmung auf ihrem tiefsten Grunde mit der Muttersprache in der innigsten Verbindung steht. Mit Recht wird man sagen müßen, daß vor allem die Gemüthsbildung es ist, welche durch die Muttersprache bedingt wird, und auf ihr beruht. Wir haben bereits entwickelt, daß mit der zunehmenden Kraft und Kenntnis der Sprache in geradem Verhältnis die Klarheit über die eigenen, und auch über die fremden Zustände zunimmt und mit der Fähigkeit, sich selbst und andere zu verstehen, ebenso die Fähigkeit der Theilnahme an andern und des Verkehrs mit ihnen zunehmen muß, denn nur in dem Maße, als ihre Gemüthslagen uns verständlich sind, vermögen sie überhaupt unser Interesse in Anspruch zu nehmen: beruht ja doch alle mit Recht so genannte humane Bildung auf der Ermöglichung des Herausgehens aus der Befangenheit des subjectiven Standpunctes und des Eingehens in höhere, allgemein menschliche Lebenskreise, des liebevollen Verständnisses des früher fremden und scheu betrachteten Andern. Es ist somit durch die Sprache auch für die nächsten Jahre der Entwicklungsgang des geistigen Lebens überhaupt vorgezeichnet: alle Gefühls- und Willensbildung, alle sittlichen und intellectuellen Werthurtheile, seinen ganzen gemüthlichen und ethischen und ästhetischen Standpunct eignet sich der heranwachsende Mensch vermittelst dieses Vehikels an; der Einzelne aber erlangt naturgemäß nur mittelst der Muttersprache folgerecht auch die nationalen Gemüths- und Charaktereigenschaften seines Volks, wie wir dies von einer andern Seite her schon oben erkannten und am Ende ebendamit auch die Formen des geselligen Umgangs, wie sie sich unter seinen Volksgenossen entwickelt haben.

Man hat die einzelnen Erscheinungen und Thatsachen auf sinnvolle Weise weiter zu deuten versucht. Zuerst ist es allerdings schon der Laut und Klang, das Verhältnis der vocalischen und consonantischen Bestandtheile, was in jeder Sprache auf eine eigenthümliche und schlechterdings unbeschreibliche Weise das Gemüth ergreift, wie denn das Ohr unter allen Sinnen am unmittelbarsten den Weg zum Gemüth öffnet, zumal für die menschliche Stimme. In das Detail einzugehen, ist, wie bei allen phonetischen Fragen, eben wegen der Unbeschreiblichkeit der Eindrücke und Wirkungen, eine misliche Sache, und nach unserer Ueberzeugung für unsern Zweck durchaus nicht nöthig, so interessant auch der Gegenstand an sich sein mag. An die feinen Apperceptionen in mundartlicher Betonung mag wohl erinnert werden, durch welche so überaus charakteristisch für den Kundigen die Eigenart provincieller Besonderheit charakterisirt wird. Aber es erscheint uns doch nur sehr äußerlich und oberflächlich, wenn man sich in allerdings allgemein verständlichen An- und Ausführungen ergeht, wie folgende: „Der Reichthum des Italienischen an Vocalen und ihre Reinheit, das Vorherrschen der Nasallaute im Französischen, die breiten und gequetschten Laute im Englischen sind Beispiele für die verschiedenen Grade von Schmiegsamkeit und Hingebung, welche eine Sprache (und ein Volk) durch ihre Laute für gewisse Arten Färbungen und Richtungen der Gefühle besitzt." Diese Unterschiede sind wohl im allgemeinen richtig, sie scheinen aber unter einen nicht so engen Gesichtskreis zu fallen, sondern zu der ganzen natürlichen Eigenthümlichkeit der Länder zu gehören, die wie in den Naturerzeugnissen, in der landschaftlichen Scenerie, in der topographischen Gliederung und Gestaltung von Berg und Flachland, Meeresküste und Binnenland, sonnigem oder Nebelklima, so auch in der ganzen leiblichen und psychischen Qualität der Bewohner sich ausspricht, zu der namentlich auch ihre musikalische Anlage gehört. Alles zusammen steht allerdings in lebendiger Wechselbeziehung, aber nicht ist eines ausschließlich Maßstab für das

andere. Ist etwa die englische Sprache bei Thomas Moore oder Byron nicht vollkommen ebenso geeignet, die zartesten Töne im Gemüth anzuschlagen, als der Wohllaut des Italienischen? Läßt letzteres nicht das Alltäglichste, Gemeinste und Platteste mit den gleichen Mitteln ertönen? Was sollen die Nasaltöne des Französischen beweisen? Selbständige Nasaltöne haben außer den Franzosen, und zwar noch weiter auf Diphthongen ausgedehnt, die Portugiesen und die süddeutschen Mundarten, namentlich das Schwäbische; ferner haben unter den slavischen Sprachen das Polnische, unter den lettischen das Litthauische Nasenlaute: was sollen diese alle für eine Besonderheit, die ihnen gemeinsam wäre, voraushaben vor der übrigen europäischen Menschheit? Ich kann mir nichts klares dabei denken. Vielmehr will es fast scheinen, als ob solche empirische Demonstrationen eine Analogie hätten mit dem bekannten Verfahren englischer Phrenologen in Exeter Hall, die an einem Franzosenschädel den bekannten Leichtsinn der Gallier, und an einem englischen Hirnkasten den Ernst und die Solidität der Britten nachweisen, zur Erbauung und unter dem allgemeinen Beifalle des Publicums. Der Wohlklang in abstracto in Beziehung auf eine Sprache ist überhaupt nicht näher zu definiren. Die Muttersprache klingt jedem unbefangenen am traulichsten und lieblichsten, sie tönt in seinem Gemüth wieder; jede fremde aber ist ihm welsch, kauderwelsch, auch die italienische. Es ist wie an der Bidassoabrücke: Wo der eine grüne Weide, sieht der andre dürren Sand; jedem ist das Elend bitter, jedem lacht das Vaterland! Welch treffendes Wort ist dieses „Elend“ für Exil! Was die Fremde zum Elend macht, ist nicht die fremde Kost und das schlechte Bett, sondern zumeist das, daß niemand uns recht versteht.

In der That bedeutsamer als der Laut ist, wie sich wohl von selbst versteht, das Wort selbst. Das Wort ist eine bestimmt ausgeprägte Form für eine zum Bewußtsein gekommene innere Erfahrung. Gemüthszustände, Anschauungen, Begriffe u. s. f., welche in der Muttersprache einfach klar ausgedrückt sind, werden einem andern Volke, welches kein einfaches Aequivalent dafür hat, gewiß nicht so klar vor die Seele treten können, oder anders gefärbt erscheinen, vielleicht kommt das Betreffende bei diesem Volke gar nicht vor, wenigstens nicht in dieser Auffassungsweise. Deutlich sehen wir das an der Vergleichung der alten Sprachen mit den modernen. Die antike Natur- und Weltansicht, die Begriffe der Alten vom Göttlichen und Menschlichen sind in Worten lebendig, die wir in unseren Sprachen nicht gleichbedeutend haben und nicht recht verstehen würden, sondern erst in der ihrigen in ihrem Geiste erkennen. So, um nur einiges anzuführen, sittliche, politische, rechtliche Begriffe, wie *σωφροσύνη*, *καλοκάγαθία*, *σεμνότης*; pietas, honestas, liberalitas; *τυραννίς*, civitas, populus; possessio und andere juristische Wörter; ferner die *ὕβρις*, welche Götter und Menschen beleidigt, die *δίκη*, welche unverdientes Glück durch nachfolgendes Unglück ausgleicht (der Begriff von göttlicher Gnade ist nicht da); ferner die auspicia, omina; ja was die Alten *δαίμων*, *θεοί*, Dii nannten, ist eben etwas anderes, als was wir uns sofort denken bei unserem Gottesnamen. Die neuern Sprachen stehen sich wohl im ganzen näher, und das rührt von der Solidarität der Bildung des modernen Europas her. Und doch ist der tief greifende Unterschied der Nationalität vollkommen wohl in den Sprachen erhalten. Gleich das Wort „Gemüth“ ist nur deutsch, und kann so wenig wie das äußerlich davon abgeleitete, aber etwas ganz apartes bezeichnende „Gemüthlichkeit,“ „gemüthlich,“ von einer andern Sprache ausgesprochen werden. So wird auch z. B. ein Franzose die Worte „Wehmuth,“ „Schwärmerei,“ „Sehnsucht,“ „Seligkeit“ nicht wiedergeben können. Dagegen hat er für die Formen des geselligen Umgangs und Benehmens und was dazu gehört seinerseits einen Reichthum ausgeprägter Scheidemünze, welche bei seinen Nachbarn in Curs gekommen ist, weil es ihnen an dieser Sorte gebrach: savoir faire, savoir vivre, air, façon, tournure, grace, galanterie, coquetterie, bagatelle, un rien. — Die französische Umgangssprache namentlich ist unerschöpflich in seinen Zügen, die den Geist der Franzosen recht unmittelbar zeigen:

die Sprache ist das Volk, wie nach Buffon's bekanntem Ausspruch der Stil der Mensch ist. Eine graziöse Leichtigkeit der Bewegung, eine délicatesse, welche euphemistischen Wendungen so hold ist, und überall das rechte Wort findet, welches nicht verletzt, weil es die Sache anmuthig verhüllt, eine Vorliebe für malerische Uebertreibung charakterisiren sie als grundverschieden von der deutschen. Von letzterem Punct einige Beispiele: Il y a des siècles qu'on ne vous a vu. On est enchanté, ravi de vous, on vous adore. En France on assassine à force de longueurs ou de fadaises, on y tue à force d'ennui. On égorge vos illusions, on vous assomme. On est à couteaux tirés avec son voisin, quand on est son ennemi, ni plus ni moins: on l'envoie aux 25000 diables; c'est un nombre favori des Parisiens. Quelle scie, quelle galère, que de faire cela! Il y a un petit enfer dans votre poêle allemand, voici une forêt entière qui y brûle. Je suis à cent lieues de soupçonner une surprise. Il se fait plus petit qu'une fourmi devant la force publique, mais la police lui fait la guerre à l'oeil, et en lui prodiguant ses soins gracieux elle finit par découvrir quelque chose qui montre la corde. Quelle horreur! — Jene erstern Eigenschaften machen es so schwierig, ein gutes Lustspiel gut zu übersetzen. Scribe's Stücke nehmen sich deutsch ganz anders aus, und das liegt nicht blos an den Schauspielern. Die viel geschmähten chevilles: allez, par exemple, comme ça, voyons, tenez, dites donc, ma foi, dame, voyez-vous, que dis-je, voilà tout sind nichts weniger als bloße Lückenbüßer, sie erhöhen die Lebendigkeit des vertraulichen Conversationsstils. Bedeutsam sind in dieser Hinsicht sogar die grammatischen Ungenauigkeiten, „die Abstractionsnüancen, der Sieg der gefälligen, schönen Form über den Gedanken." Wer von Armuth der französischen Sprache redet, weil einzelne Ausdrücke, wie z. B. monter, faire, coup u. dergl. ein über die Gebühr erweitertes Gebiet haben, der irrt sich, denn das ist nur Bequemlichkeit, in andern Beziehungen ist die Sprache überaus reich, man denke an die Synonymen für lustig, für plaudern, für streiten u. s. w. — Sogar die Wörter der Muttersprache selbst sind oft nicht absolut begrenzt in Sinn und Bedeutung, so daß sie für sich einem bestimmten Innern entsprächen, sie erhalten erst in der Verbindung, im Satze ihre individuell bestimmte Beziehung und haben außerdem eine vieldeutige, oft höchst elastische und mannichfache Anwendung. Einzelausdrücke, wie Lust, Trauer, Sorge, Schmerz, Behagen, Glück machen das anschaulich. Nun, und das lernen wir in der Muttersprache nicht erst hinterher, als aufgezählte Bedeutungen eines und desselben Worts, sondern unmittelbar, von Anfang an nach und nach durch die Erfahrung.

Denn wir lernen als Kinder überhaupt ja weder bloße Laute, noch lernen wir Vocabeln, sondern schon das Kind hört immer Sätze, individualisirte Spracherzeugnisse, lebendige Beispiele. Der Unterschied des Empfangens der Muttersprache, und des schulmäßigen Erlernens einer leidigen fremden Sprache mit declinirbaren und conjugirbaren Vocabeln ist außerordentlich groß, aber öfters sehr verkannt worden. Die Menschen überkommen ihre Muttersprache ganz parallel mit der eigenen geistigen Entwicklung überhaupt; sie erhalten den Sprachschatz nach und nach durch Ueberlieferung, und verhalten sich dabei meistens rein receptiv; denn wenn man auch bei Kindern wohl hie und da merkwürdige Versuche beobachten mag, eigene Bildungen, Zusammensetzungen und dergleichen zu versuchen, so ist doch sicherlich eine schöpferische Fortbildung der Sprache nur gereiften und auserwählten Geistern möglich, und jenes bleibt ein kindisches Spiel. Bei weitem die Mehrzahl der Menschen gebraucht einfach, gleichsam nachahmend, immer die Formen und Wendungen, welche ihnen am geläufigsten geworden sind, weil sie ihrem innern Leben, das mit diesen Ausdrücken erwachsen ist und an ihnen sich herangebildet hat, ganz entsprechen, und vollkommen ausreichend sich erweisen. Es ist das Leben der Nation selbst, was in der Muttersprache pulsirt. Daher das Sprachgefühl für das Gebräuchliche, dem Genius der Sprache Angemessene und in derselben Mögliche, welches mit der Muttersprache naturwüchsig erwächst,

während es bei fremden Sprachen vielleicht niemals ganz vollkommen erworben werden kann.

Es liegt auf der Hand, daß für die allermeisten Deutschen, um bei uns stehen zu bleiben, die Muttersprache ihre Mundart ist. Weil aber diese Mundarten deutsche Mundarten sind, so ist denn auch aller Muttersprache die deutsche. Durch sie, und nicht schon durch die Erzeugung von Deutschen oder durch die Geburt in Deutschland wird man zum Deutschen, wie im besondern zum Niedersachsen oder Obersachsen, Thüringer oder Westfalen, Pfälzer oder Schwaben, oder Bayern und Oesterreicher.*) Wir dürfen uns wohl erlauben, auf den Artikel „Mundart" zurückzuverweisen; und wollen nur noch flüchtig berühren, daß man durch die Muttersprache, im Vaterhaus und in der Umgebung des täglichen Lebens auch zu dem Stande prädisponirt wird, im Riehl'schen Sinne; die Sprache charakterisirt den Bauernstand, wie den s. g. Herrenstand.

Hier ist aber nun gerade der Ort, von den theoretischen Betrachtungen zu einigen praktischen Fragen überzugehen. So sehr wir uns oben gedrungen fühlten, den Zusammenhang zwischen den Worten einerseits und den Begriffen andererseits als einen mystischen zu bezeichnen, wie uns denn das Band zwischen dem geistigen oder psychischen Vorgange und der Hervorbringung des Lauts mit seiner Articulation gänzlich verborgen ist, so sehr scheint es nöthig, einige in diesem dunkeln Gebiet wurzelnde Vorstellungen zu berichtigen.

Zuvörderst ist es grundfalsch, wenn man glaubt, daß jeder Mensch seine Muttersprache von selber lerne, und daß sie ihm gleichsam angeboren sei. Wohl kann man sagen, daß der Mensch eine angeborene Empfänglichkeit für die Sprache überhaupt hat; für die Auffassung und das Wiedergeben von Sprachlauten ist sein Ohr und seine Mundhöhle vom Gaumensegel bis zu den Lippen gebildet. Aber daß er für eine bestimmte Muttersprache organisirt sei, wird kaum nachzuweisen sein,**) sicherlich wenigstens

*) Diese Behauptung mag schroff erscheinen, sie ist aber nichtsdestoweniger wahr. Durch die Erzeugung wird man nur potentiâ ein Deutscher, aber in der That, actu, wird man erst durch das Leben mit Deutschen, mit den Eltern, in der Familie, im Volke, wo man deutsch redet und denkt, ein echter Deutscher. Es soll nicht geleugnet werden, daß man mit dem Blute nationale Bestimmtheiten erhält, aber man muß sich wohl hüten, dieselben als fixe, bei den Individuen sich ohne weiteres als Kennzeichen der Nationalitätsspecies entwickelnde zu denken. Die Darwinsche Lehre vom Artbegriff, welche gegenwärtig nicht bloß in den Naturwissenschaften eine heilsame geistige Bewegung und Umwälzung anregt, wird überhaupt dazu dienen, steife und atomistische Vorstellungen vom Verhältnis der natürlichen Verschiedenheiten zu berichtigen; Vorstellungen, welche hie und da die Strömung des Zeitgeistes auch bei solchen abgelagert hat, wo sie als ganz fremdartige Geschiebe erscheinen.

**) Wenigstens ist es bis jetzt nicht nachgewiesen, und wird auch schwerlich jemals nachgewiesen werden können. Um nicht zu reden von den so charakteristisch tönenden Vocalen und Diphthongen, an welchen die Muttersprache und die Mundart erkannt wird, und welche sich so innig an die Seele legen, wie kein Mitlauter: auch für die auffallenden und eigenthümlichen unter den letztern, für das th der Engländer, das ch der Schweizer und Spanier, das l mouillé der Franzosen, das harte l der Slaven hat man sich keine besondere Organisation zu denken. Der Beweis liegt einfach in der Thatsache, daß alle gesunden Kinder anderer Nationen, und viele Erwachsene, diese Laute vollkommen richtig hervorbringen lernen. Wenn demungeachtet erklärt wird, eine gewisse besondere Organisation sei einleuchtend, weil die physische Beschaffenheit der Sprachorgane in verschiedenen Sprachen sich verschieden modificire, was wohl auch in der natürlichen Fortpflanzung nicht spurlos bleibe, so beruht das auf einem Misverständnis. Die Schwierigkeit liegt überhaupt nicht sowohl in der Hervorbringung einzelner Laute, als vielmehr in der Leichtigkeit und Flüssigkeit ihrer Verbindung unter einander. Das ist die Sache der Uebung, welche frühe begonnen werden muß, aber nicht durch Fortpflanzung vermittelt wird. Daß die natürlich bestimmte geistige Eigenthümlichkeit die Sprache der Völker und der Individuen modificire, soll nicht geleugnet werden; daß aber die Sprachorgane davon betroffen werden sollen, das ist eben die Frage, welche durch die oben angeführten Thatsachen verneint wird. — Sind

nicht bei den Völkern, die einem und demselben Sprachstamme angehören, wie die meisten europäischen Nationen. Slaven, Germanen und Romanen haben physiologisch und anatomisch die gleichen Sprachorgane. Ein in Rußland geborenes Französlein lernt, wenn es nur Russen um sich hat, ganz so rein russisch wie ein Eingeborner, und Russisch wird seine Muttersprache. Aber von selbst lernt es weder russisch noch französisch, sondern das Menschenkind steht im Rapport mit der umgebenden Menschenwelt, und bildet durch sie, an ihr, nach ihr seine Seele und Zunge, es spricht, indem es nachspricht. Gesunde Kinder mit offenem Kopf ahmen bald auch die feinsten Nuancen vortrefflich nach. Es ist für den lernbegierigen Ausländer überaus anziehend, Kinder eines fremden Volkes sprechen zu hören, er lernt von ihnen viel, sie corrigiren ihn höchst unbefangen; und selbst die kleinsten Stammler sind ihm höchst interessant, als angehende, ringende Virtuosen, die mit denselben Schwierigkeiten kämpfen, wie er selbst, und ihren Sprachschatz ebenfalls zusehends vermehren. Aber nie werden sie ein Wort finden, das sie nicht gehört haben: es ist ein fortwährendes Lernen. So ist es nun nicht bloß bei Kindern im zweiten, dritten, vierten Jahr, sondern so geht es fort, im Grunde das ganze Leben hindurch. Die ganze Schulzeit über hat der Knabe seine Muttersprache zu lernen, in der gleichen Weise, durch Nachahmung. Von selber kommen ihm Wörter und Wendungen nicht in den Kopf, von selbst lernt er nie richtige Sätze bilden. Die Klage über die Unfähigkeit der überwiegenden Mehrzahl der Schüler, auch der Lateinschüler, in ihrer deutschen Muttersprache sich leicht und geläufig, mündlich und schriftlich auszudrücken, ist in Süddeutschland wenigstens immer noch laut. Im Jahre 1845 sprach sich Rümelin, welcher seitdem Vorstand des Cultministeriums gewesen ist, in seiner Schrift über die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen darüber ganz unumwunden mit der ihm eigenen aufrichtigen Schärfe so aus: „Jeder", sagt er, „der schon an einer Lateinschule Unterricht ertheilt hat, wird die Erfahrung gemacht haben, daß man beim Uebersetzen aus dem Latein mit einer ungeheuren Unbehilflichkeit im deutschen Ausdruck zu kämpfen hat, daß der Schüler Jahre lang keine Ahnung davon hat, wie ein deutscher Satz gebildet, wie die Worte gestellt werden müßen, daß er nicht die geringste Auswahl von Wörtern im Kopfe hat, sondern eben an dem einen hartnäckig fest hält, welches im Lexikon vorn stand, oder welches er eben einmal kennt. Er macht sich nicht das Geringste daraus, ganz aus der Construction zu fallen, die Pronomina „er", „sie", „ihn" am unrechten Orte zu wiederholen oder wegzulassen oder falsch zu stellen. Hier kann der Lehrer nicht mit Regeln helfen. Es fehlt an dem zu allem Uebersetzen nöthigen Sprachinstinct, an einem unbewußten Gefühl des Richtigen und Angemessenen, an dem nöthigen Vorrath von Ausdrücken. Die Behauptung, daß an und mit dem Lateinischen auch das Deutsche gelernt werde, ist in dieser Allgemeinheit irrig. Wer, wie unsere Schüler, (wenigstens die meisten) von der gebildeten Muttersprache fast noch gar nichts weiß, nicht einmal einfache Sätze bilden kann (Ist das nicht ein wenig übertrieben? A. d. Verf.), für den ist das Uebersetzen aus dem Latein ins Deutsche eine ganz ungehörige Zumuthung. Mit der Zeit, und dadurch daß der Lehrer immer und immer wieder, tausendmal, das Richtige sagt, lernt der Schüler am Ende freilich auch deutsch, aber auf einem sehr beschwerlichen und unnatürlichen Wege. — Das Hauptfach jeder den Unterricht beginnenden Schule muß die Muttersprache sein, mit ihr fängt alle menschliche Bildung an. Auch die lateinische Schule muß dieser Forderung in viel höherem Grade genügen, als sie bisher gethan hat." So Rümelin a. a. O. S. 121 ff. Das führt uns aber hinüber auf ein anderes Gebiet, nämlich auf den Unterricht im Deutschen, und darüber s. d.

doch die schwierigen Laute ostafrikanischer Sprachen, wie mich so eben der berühmte Afrikareisende Krapf versichert, von den weißen Kindern französischer Eltern vollkommen wie von Eingebornen gesprochen worden.

Artikel „Deutsche Sprache“. Daß aber die Schulbildung als solche es auch nicht thut, hat derselbe Schriftsteller recht wohl bemerkt, s. S. 38 ff., wo er ungefähr Folgendes sagt: „Wenn man die Deutschen mit andern Völkern Europas vergleicht, könnte man irre werden an der viel gehörten Behauptung, daß die Volksschulen auf die Bildung des gesammten Volkes einen so außerordentlichen Einfluß üben. Ohne alle Frage übertreffen die deutschen Länder alle übrigen an Anstalten für die Volksbildung; mit wohlgefälligem Seitenblick auf unsere herrlichen Zustände lesen wir alle Jahre die große Zahl der Rekruten in Frankreich, welche weder lesen noch schreiben konnten, mit Entsetzen und Mitleid hören wir von der Unwissenheit und Verwahrlosung der niedern Classen in England; Spanien und Italien und die Slavenländer vollends erscheinen uns als in der tiefsten Barbarei versunken. Und trotz alledem steht in allen den genannten Ländern der gemeine Mann an der Gabe, in seiner Muttersprache zu reden, und demgemäß an Leichtigkeit und Frische der Auffassung und Darstellung, auf einer höhern Stufe als bei uns. Der deutsche Bauer hat zwar lesen und schreiben gelernt, aber in der Regel schreibt er nach den Schuljahren auch seinen Namen ungern, und was er weiter schreibt, das ist oft ein recht armseliges Zeugnis für seine erlangte Fähigkeit. Es klebt den niedern Volksclassen bei uns eine gewiße Plumpheit, eine Schwerfälligkeit des Geistes an, ein böotisches Wesen, das zwar mit sehr ehrenwerthen Eigenschaften des deutschen Charakters zusammenhängen mag, aber deswegen doch immer ein sehr unwillkommener Mangel unserer Nationalität bleibt. Wir rühmen uns, das denkende, philosophische Volk zu sein und an der Spitze der geistigen Bewegungen in Europa zu stehen, was uns zwar unsere Nachbarn nicht aufs Wort glauben; aber das Volk im ganzen kann darauf keinen Anspruch machen. Der Unterschied in der Bildungsstufe der verschiedenen Classen der Gesellschaft ist in Deutschland ganz enorm, besonders wenn man die romanischen Völker vergleicht. — Uebrigens geht die Ungewandtheit im Gebrauch der Muttersprache von den niedersten Ständen bis zu den höchsten hinauf. Wie leicht und gewandt weiß der Franzose, der Romane überhaupt und der Slave seine Meinung zu sagen, und zwar anmuthig, correct und auf passende, gewinnende Weise: wie unmuthig und befangen ist häufig der Deutsche, wenn er auch nur in einem fremden Wirthshause ein Glas Bier verlangt. Die gemeinsten Fehler, daß Wörter mit einem schiefen Sinne gebraucht werden, weil in der Verlegenheit das rechte Wort nicht einfallen will, daß man den Satz nicht vollendet, sondern stockend in einer andern Construction fortfährt, daß die widerwärtigsten Wiederholungen vorkommen, das alles ist so allgemein, daß man sagen kann, es habe wohl nie ein Volk gegeben, welches seine gebildete Sprache so ungebildet gesprochen habe, wie das unsrige. Die Deutschen haben die beste Schulbildung unter allen Völkern, und reden die eigene Sprache am schlechtesten.“ In dieser Vergleichung unserer Volksbildung mit der ausländischen, so unbestreitbar einzelnes sein mag, erscheint uns der angeführte Kritiker doch vor allem nicht ganz gerecht. Der Bauer, wie oben der Schüler, ist zu hart beurtheilt. Im Gespräch mit seinesgleichen zumal ist der deutsche Bauer keineswegs unbeholfen und spricht in seiner Mundart geläufig, sogar schön in seiner Art, nur in der Schriftsprache kann er sich nicht ausdrücken, und dasselbe Hindernis steht in manchem deutschen Lande allerdings auch beim Gebildeten der flüssigen Rede entgegen. Ja es darf bemerkt werden, daß auch in anderer Hinsicht, nicht bloß im Umgang und Geschäftsverkehr der schwäbische Bauer sogar wirklich beredt sich zu zeigen vermag. Im Durchschnitt ruht seine Bildung bei uns bis jetzt wesentlich, fast einzig, auf einem religiösen Grunde. In geistlichen Dingen kann man da und dort einfache Bauersleute mit lebendiger, anmuthender Innigkeit, nicht in angelernten Redensarten, sondern frei und klar reden hören, in mehr oder weniger mundartlich gefärbtem, aber gehobenem, echtem Deutsch. — Ueberhaupt aber ist zu betonen, daß die äußere Gewandtheit nicht das Kriterium für die Bildung sein kann: das wäre einseitig, und darum unrichtig und unwahr. Daß unser Volk nicht so tief unter den Nachbarn steht, beweisen unter anderm die deutschen Volkslieder.

Wenn man alles zusammennimmt, was zur Vergleichung gehört, brauchen wir uns wahrlich nicht herabzusetzen. Die Schule für alles verantwortlich zu machen, wäre sehr unbillig; — aber etwas muß doch auch an der Art der Schulbildung liegen, und Wege zum Bessern sind vielfach angebahnt. Auch hier werden wir also wieder auf den bereits citirten Artikel hinausgewiesen. Man wolle hiebei auch, was die Muttersprache der Franzosen betrifft, den Artikel Frankreich, zumal S. 468 vergleichen.

Mit unserer Aufgabe hängt aber nun, wenn auch nicht direct, doch von der Seite her, ein praktisches Problem zusammen, welches nicht eben leicht anderswo unterzubringen ist, und dessen Besprechung die Redaction gewünscht hat. Es ist dies die Frage über das Erlernen einer fremden Sprache neben der Muttersprache. Wenn es, wie wir eben hörten, mit dem Gebrauch der Muttersprache bei vielen Deutschen so schwer hält, wie soll es mit einer fremden gehen? Die Frage liegt uns auch darum nicht fern, weil wenige Völker so eifrig ausländische Sprachen erlernen, wie die Deutschen. Natürlich aber handelt es sich hier nicht um das gelehrte philologische oder linguistische Studium. Was letzteres betrifft, so sind wir vollkommen überzeugt, daß die Deutschen vor den meisten Culturvölkern nicht nur das ästhetische und musikalische Verständnis, sondern auch die Selbstverläugnung, den objectiven Sinn und universellen Geist, kurz alles vorausshaben, was sie befähigt, in den Genius, in die Geschichte und den ganzen Bau aller Sprachen tief einzudringen. Das grammatische Erlernen einer Sprache, zumal der classischen, ist bei uns auch allgemein als das vortrefflichste formelle Bildungsmittel des jugendlichen Geistes anerkannt (vgl. den Artikel Bildungsgehalt S. 691 und 694). Etwas ganz anderes aber ist es, eine fremde Sprache zum täglichen Gebrauch, als Mittel der unmittelbaren Mittheilung, als Conversationsmittel zu handhaben, sie sprechen zu können; und davon ist hier die Rede. Herangewachsene Leute, zumal aber Gelehrte, lernen das nicht leicht; hierin stehen die Deutschen jedoch keineswegs hinter ihren Nachbarn zurück. Die Franzosen, die ihre eigene Zunge so fertig und anmuthig in ihrer Gewalt haben, lernen fremde Sprachen noch schwerer als wir, sie und die über den ganzen Globus schweifenden Engländer mishandeln alle Sprachen, ohne allen Respect, mit der unbefangensten Rücksichtslosigkeit. Zu einer relativen Vollkommenheit bringen es überhaupt nicht sehr viele Menschen, die in reiferen Jahren ein fremdes Idiom sich anzueignen streben. Polen und Russen sollen dagegen ausländische Conversation leicht erlernen, namentlich ist bekannt, daß unter den gebildeten Ständen dieser Völker viele sind, welche das so schwer richtig und schön zu sprechende Französisch zu reden wissen, wie geborene Franzosen, auch deutsch und andere Sprachen sprechen sie besser als andere Fremden. Man hat gesagt, weil sie ein leeres Hirn und Herz, und eine wenig ausgeprägte Individualität haben. Ein keckes Urtheil, welches deutsche Biedermänner mit einer Sicherheit fällen, als ob sie die Hirne und Herzen gewogen hätten. Frauen lernen ebenfalls leichter mit Fremden parliren, als Männer, wird behauptet. Sollen wir nun auch sagen, weil sie weniger geistige Individualität, mehr Instinct als Verstand haben, und wie die schlechten Complimente heißen mögen, die sich so wohlfeil breit machen? Das sei ferne! Aber wohl mag der Grund darin liegen, daß die weibliche Natur, zu ihrer Ehre sei es gesagt, der kindlichen näher steht, woraus sich nach unserer ganzen Theorie die Sache leicht ergiebt. Ferner ist die Frau, die denn doch kein Kind mehr ist, in kleinen Abenteuern des Lebens, im Zusammenstoßen mit fremden Personen und Situationen, also auch mit einer fremden Grammatik, viel dreister und weniger verlegen, weniger pedantisch als der Mann. Bei den Slaven ist es etwas ähnliches. Einmal ist ihre Muttersprache, wie ihr Naturell, schmiegsam, gelenkig, in der Syntax, Etymologie und schon in den Elementen, den Lauten: notre langue est rompue à toutes les autres, sagte ein Russe. Sodann aber ist nicht zu vergessen, daß viele von ihnen, deren Sprachfertigkeit wir bewundern, im zarten Alter sich der fremden Zunge zu bedienen gelernt haben.

Ob diese Methode nun überhaupt empfehlenswerth sei, und welche Erfolge sie ver-

spreche, das geht den Artikel Muttersprache im Grunde nichts an, wohl aber gehört hieher die Frage, in welches Verhältnis sich dieselbe zur Muttersprache setze, ob durch sie nicht der Muttersprache Gewalt angethan werde oder Eintrag geschehe, oder ob einer am Ende zwei Muttersprachen haben könne. Die wissenschaftlichen Pädagogen sind darüber einig, sie verwerfen das Zugleichlernen mehrerer Sprachen im Kindesalter wohl alle, und haben ihre guten Gründe dazu, wie man aus unserer ganzen Untersuchung sich leicht denken kann. Gleichwohl müßen die Hofmeister sich öfters darein finden, Zöglinge zu übernehmen, die von Kindesbeinen an zwei oder gar drei Sprachen sprechen. Wenn die Wörter nur äußere Zeichen für die Begriffe wären, und die Sprache nur eine Summe dieser Zeichen, dann wäre die Sache einfach, gleichsam dem Lernen eines neuen Alphabets zu vergleichen, eine Sache des mechanischen Gedächtnisses. Wenn aber die Sprache wirklich dem Gemüthsleben einen bestimmten nationalen Typus aufprägt, wenn sie der Auffassung des gesammten Lebens sowohl nach der religiösen und sittlichen Seite als nach der ästhetischen und geselligen eine eigenthümliche Richtung und Färbung giebt, die mit ihr und durch sie in das Gemüth eingeht, so erscheint es durchaus nicht als gleichgültig, ob das Gemüthsleben des Kindes zuerst in einer einzigen, der Muttersprache, vollkommen seine Heimat haben soll, oder ob man es in zwei verschiedene Formen pressen zu wollen sich unterfangen dürfe. Die Gefahr scheint offenbar nahe zu liegen, daß im letzteren Fall theils Schwankungen in der Begriffsfassung, theils Zwitterbildungen der Gefühlsweise eintreten werden und die Consolidirung des Charakters erschwert wird. Der Erwachsene, wenn er einer fremden Sprache sich bedient, fühlt es ja recht deutlich, daß die Türken ganz Recht haben, wenn sie sagen, wer eine neue Sprache spreche, der bekomme eine zweite Seele. Man wird ein anderer, denn wenn man von dem, was man in sich hat, etwas in fremder Zunge giebt, erhält es nicht bloß ein neues Gewand, sondern es erleidet eine sehr wesentliche innere Veränderung. Wenn ein Deutscher es versucht, über Kunstgegenstände, oder sittliche Verhältnisse, und zwar nicht bloß im allgemeinen und in Gemeinplätzen, sondern eingehend in die feineren Beziehungen mit einem Franzosen zu sprechen, so wird er ihm sicherlich vieles, und gerade das Beste, was er mittheilen möchte, gar nicht sagen können: er wird inne werden, daß fast jedem Ausdruck etwas von dem fehlt, was er hineinlegen wollte, und daß der Franzose nur die äußeren Umrisse erfassen kann, aber den Deutschen nicht ganz versteht, weil er den Sinn nicht findet, den der Deutsche ausdrücken will. Umgekehrt aber, wenn ein französisch sprechender Deutscher sich wirklich befriedigt fühlt mit dem französischen Ausdruck seines Innern, wird er leicht bemerken, daß nicht bloß der Fluß der Rede und die behagliche Gewandtheit im Reiten des fremden Pferdes dieses angenehme Gefühl erzeugt, sondern daß seine Befriedigung wirklich auf einer wenigstens momentanen Aneignung fremder Gefühlskreise beruht, auf einer Art von Heimischwerden unter den fremden und Abtrünnigwerden von den eigenen Sprachgenossen. Ohne eine solche Veränderung im ganzen Gepräge der Gefühle ist es ganz unmöglich, beim Gebrauche einer fremden Sprache sich leicht zu bewegen, sobald man über das Alltägliche, über die Scheidemünze hinaus geht. Darauf beruht hauptsächlich das Lästige und Störende der Nöthigung, sich einer fremden Sprache zu bedienen, und ebenso die allgemein anerkannte Schwierigkeit des raschen Uebergangs aus einer Sprache in die andere. Bezeichnend ist auch die Erfahrung, daß jemand, der einmal einer fremden Sprache mächtig geworden, eine weitere viel leichter sprechen lernt; ce n'est que le premier pas qui coûte, das Umsatteln wird immer leichter: es ist eben eine gymnastische Fertigkeit.

Wenn nun Erwachsene solche Schwierigkeiten finden, wie soll man dem kindlichen Geiste solches zumuthen? so sagen die Gegner. Von der unläugbaren Thatsache ausgehend, daß ein Kind die charakteristischen, unbeschreibbaren und unbeschreiblichen Eigenheiten der Aussprache eines fremden Idioms überraschend richtig auffaßt und nachahmt, was dem Erwachsenen wirklich nur in seltenen Ausnahmen vollkommen gelingt,

wagen wir es, schüchtern und bescheiden zu bekennen, daß wir die schroffen Urtheile der Theorie a priori nicht ohne weiteres zu adoptiren, und ihre Consequenzen nicht zu ziehen vermögen. Wie es oben ausgeführt wurde, verstehen wir recht wohl die Bedenken, daß der nationale Typus, der sittliche Heimatsinn im Kinde gefährdet erscheinen, daß man Sprach- und Gefühlsmengerei, Charakterlosigkeit und Zwitterbildungen befürchten konnte. Unmittelbar erkennt man aber sofort, daß wenigstens in den Sprachlauten, welche ein Kind nachahmt, keine Confusion vorkommt, es lernt das Deutsche deutsch, das Französische französisch aussprechen. Wenn man die Sache betrachtet, wie sie sich in der Wirklichkeit gestaltet, so erscheinen jene Befürchtungen übertrieben, und einseitig vom Standpunct des Erwachsenen aus hervorgehoben: so wie andererseits die Resultate jener Methode nicht zu hoch angeschlagen werden dürfen. Vor allem muß gelten, daß Eine Sprache die Muttersprache bleibt; auch ein Kind kann nicht zwei Herren dienen: nur einen wird es lieben. Die zweite Sprache lernt ein Kind wohl handhaben, um mit Personen, welche ihm zur Seite gestellt werden und seine Muttersprache nicht verstehen, zu verkehren: es kann sich gegen dieselben nicht wie ein Taubstummer verhalten. Es hat alsbald bemerkt, daß es ihnen gegenüber seine lebendige Muttersprache nicht brauchen kann, und spricht daher in derselben nie mit den Fremden, horcht aber auf ihre Rede mit scharfem Ohr, und spricht bald mit schmiegsamer Zunge nach, was sie sagen und wie sie die Dinge nennen. Dieses Technische des Sprechens ist eine wesentliche Errungenschaft, später viel schwerer zu erlangen, und darum für die, welche dazu Veranlassung und Gelegenheit haben, wirklich von Werth. Im übrigen ist der Gewinn so bedeutend nicht, es bleibt wohl meistens und lange ein Parliren in gemünzten Redensarten. Eben darum weigern sich auch solche Kinder gewöhnlich längere Zeit hindurch, mit andern Leuten als mit dem Fremden in der Adventivsprache zu conversiren, sie fühlen, was nur Verbildete nicht fühlen, daß es unnatürlich ist, wenn Deutsche mit einander französisch reden. Es ist auch sehr bemerkenswerth, daß wenn die Eltern von verschiedener Nationalität sind, die Kinder zwar beide Sprachen verstehen lernen, aber nur eine sprechen wollen; und dieselbe in der Regel auch nur mit dem Theil sprechen, welcher dieselbe allein versteht. So bei weitem in der Mehrzahl der Fälle. Die fremde Sprache bleibt dem Kinde eine fremde, und soll es sein: die Elemente derselben erlernt es äußerlich, erst viel später, durch Lectüre und weitere selbstbewußte Uebung vermittelt, treten die Erfolge, welche durch die frühe Gewöhnung angebahnt sind, bedeutender hervor, aber dies ist dann ein durch Studium vermittelter Gewinn. Nach unsern, in der Einleitung dargelegten Anschauungen ist es recht wohl denkbar, daß die Kinderseele schon früh einen sichern Boden in der unmittelbar, naiv und ohne alle Kritik gewonnenen und Wurzeln treibenden Muttersprache besitzt; neben ihr hat das reiche, rege Kindergemüth auch einen Platz übrig für eine andere, namentlich wenn dieselbe eine seitwärts stehende, nur durch ihre fremdartigen Klänge, noch nicht durch ihren Sondergeist wirkende Spielpuppe ist, oder auch ein Nothbehelf, wie wir ihn oben schilderten, um sich mit einer fremdsprechenden Persönlichkeit in Rapport zu setzen. Mehr geben die hiezu dienenden Sprachbonnen u. dergl. auch wirklich meistens nicht. Wer hat nicht auch schon beobachtet, wie Kinder unter sich eine Geheimsprache sich machen durch Einschieben und Versetzen von Buchstaben und Silben oder ähnliche Kunststücke, und wie sie dieselbe mit erstaunlicher Fertigkeit brauchen lernen? Es ist dies eine interessante psychologische Erscheinung, welche wiederum auf die Freude am technischen Zungengebrauch, an der Gymnastik mit der Zunge hindeutet. Ferner ist bekannt, daß norddeutsche Kinder ganz gewöhnlich neben dem Plattdeutsch des Kindermädchens und anderer Umgebung aus dem Volke auch das Hochdeutsch der Gebildeten sprechen lernen. Das ist allerdings beidemal Deutsch, aber doch zumal für Kinderohr und Kindersinn ein recht verschiedenes Deutsch. Schadet nun eines dem andern? — Wenn ferner, wie von Waiz, entgegnet wird, das Gedächtnis der Kinder werde durch das Erlernen einer fremden Sprache unverhältnismäßig über-

laden, so ist das gewiß kein triftiger Gegengrund. Ist denn gerade diese Art des Lernens ein Auswendiglernen? Ist es eine Function des Gedächtnisses, eine Summe von herzusagenden Vocabeln und Phrasen, die man überhören könnte? Es ist das eine Verwechslung mit dem schulmäßigen Erlernen einer Sprache, aus einem Buche und mit Aufgaben. — Weit schwerer fällt allerdings eine Auctorität ins Gewicht, die sich mit großer Entschiedenheit und Eindringlichkeit in einer an die Eltern gerichteten „Andeutung einiger Umstände, welche das Gedeihen des Schulunterrichts bei Knaben aus höhern Ständen zu erschweren scheinen," ausgesprochen hat, worin eine Menge trefflicher Bemerkungen sich findet, die jedem ernsten, gegen Weichlichkeit und Modebildung kämpfenden Lehrer aus der Seele geschrieben sind. Es heißt darin in Beziehung auf unsere Frage unter anderem: „Ein sehr bedeutendes Hindernis liegt bei vielen Kindern höherer Stände in der Nöthigung, statt der Muttersprache, zu deren Gebrauch die Organe des Denkens und Sprechens im Kinde prästabilirt sind, entweder zuerst französisch (was denn doch höchst selten bei uns vorkommen mag, A. d. V.), oder dieses zugleich mit dem Deutschen zu sprechen. Bei den meisten Knaben, welchen in der frühesten Kindheit die Muttersprache vorenthalten oder verkürzt worden ist, treten in der Schule die Folgen dieses Verweigerns der deutschen Laute hervor, nach welchen ihre Natur begehrt, und in welcher sie zu denken anfangen wollen. Die Kraft solcher Kinder ist für das Erlernen irgend einer Sprache in wissenschaftlicher Gestalt, meist auch für den rechten Gebrauch der Muttersprache, wenigstens für die Wahl und den Zufluß des guten und treffenden Ausdrucks hälftig abgestumpft. Drei trefflich begabte Glieder desjenigen großen Fürstenhauses, welches meines Wissens zuerst in Deutschland die Muttersprache in solcher Art dem Französischen nachsetzte, haben niemals fließend deutsch reden gelernt. Die unvermeidliche Trockenheit der Grammatik stößt solche Kinder ab. Die Unstetigkeit in den Anschauungen und Vorstellungen dauert oft weit über die ersten Schuljahre hinaus, ja sie läßt bei den einen und andern gar nichts wissenschaftliches haften." So der bewährte, berühmte alte Schulmann. Er hat unstreitig darin vollkommen Recht, daß keinem deutschen Kinde, und wäre es eines Königs Kind, beim Erwachen seines Bewußtseins seine deutsche Muttersprache vorenthalten werden darf. Ist er aber nicht in der von uns bereits bekämpften Ansicht befangen, daß die Deutschen für ihre Sprache präformirte Sprech- und Denkwerkzeuge besitzen? Und ferner, sind nicht die gerügten Uebelstände und Schwächen auch bei vielen Knaben zu finden, welche nur ihre Muttersprache gelernt haben? Sprechen nicht viele bloß deutsch, und haben doch vor der lateinischen Grammatik einen Abscheu? Sollten also jene Uebel, die er nach dem Leben schildert, wirklich direct von dem frühen Französischplaudern herrühren, und nicht vielmehr zum guten Theil wenigstens von ganz andern Ursachen, welche bei vornehmen, verwöhnten und verdorbenen Kindern obwalten, neben und außerhalb des bischen Französisch? Die Erfahrungen, welche einzelne Pädagogen gemacht haben, stimmen nicht ganz überein; Beispiele von der augenscheinlichen Unschädlichkeit würden sich wohl ebensowohl anführen lassen, als jene abschreckenden Exempel: freilich werden jene von den Gegnern wohl als Ausnahmen bezeichnet, es seien einzelne starke Naturen, die den gewagten Versuch ohne Schaden überstehen. Ebendarum können wir es hier füglich unterlassen, die Namen bekannter und berühmter Männer, welche schon in frühester Jugend mehrere Sprachen erlernten, einzeln aufzuzählen: es sind deren eine ganze Anzahl, auch wenn man die fürstlichen Häuser ganz aus dem Spiele läßt. Sicherlich aber haben die verschiedenen Nationalitäten und Individuen ein sehr verschieden entwickeltes Vermögen der Perception und Conception: „dem einen ist's gesund, der andere stirbt dran" ist ein alter Spruch.

An der vom Verfasser dieses Artikels vertretenen Ansicht mögen die Eindrücke mit schuldig sein, welche er im Leben erhalten hat; sie sind allerdings mit den Erfahrungen eines erprobten Lehrers nicht zu vergleichen, was er gerne zugiebt. Doch will er hier ein Bild unter mehreren, die seiner Erinnerung vorschweben, zu zeichnen versuchen, nicht

als Figur zum Beweise, denn Exempel beweisen nichts, sondern als aus dem Leben gegriffene Illustration. Ein kleiner junger Herr, kein Deutscher, der seine Muttersprache so sprach, wie man es von einem Dreijährigen erwarten kann, auch zu der Gouvernante sagen konnte: bon jour, Mademoiselle und merci u. dgl., bekam eine englische Bonne, frisch aus England importirt, welche nur englisch verstand. Die Französin, welche die Schwestern in Behandlung hatte, liebte der Kleine nicht; die Engländerin dagegen, welche von früh bis spät um ihn war, nur mit ihm spielte und fortwährend englisch plauderte, gewann er sehr lieb: ja er fragte einmal seine Mutter, ob Miß Harriet einer von den Engeln sei, die bei Nacht an den Bettchen der Kinder sitzen. Aber stumm hörte er ihrem Gespräch zu, längere Zeit sprach er kein Wort mit ihr als schüchterne, geflüsterte Begrüßungen und Schmeichelworte, die nicht verstanden, aber ohne Anstand englisch erwidert wurden. Plötzlich fieng er eines Tages an à lancer des phrases anglaises, wie die Gouvernante sich ausdrückte; und zwar gleich so nett und gut, daß es eine Freude war es anzuhören. Dieses Englisch sprach er indessen vorerst nur mit der Engländerin, die Muttersprache mit Eltern, Dienern, Bekannten gieng unbehindert ihren Weg fort, sein Sprachgefühl für dieselbe wurde offenbar keineswegs beeinträchtigt, im Gegentheil schien es eher geschärft, beide Zungen waren eben ganz wohl geschieden. Er wurde ein aufgeweckter, fleißig lernender Junge, und war in seinem elften Jahre, bis wohin die Beobachtung reicht, auch ein eifriger Patriot, der alle Nationen besiegen wollte, und nationale Lieder mit großem Eifer sang. Er sprach drei bis vier Sprachen mit sehr markirter, richtiger Aussprache, und leidlicher Phraseologie; die Muttersprache aber war ihm augenscheinlich die beste und liebste. Wenn diese erste Bedingung gewahrt wird, scheint allerdings das angeführte Verfahren der Einführung in ein fremdes Sprachgebiet gefahrlos zu sein. Wenn die Wurzel unbeschädigt bleibt, kann ja auch ein Gewächs versetzt werden, und entwickelt dann seine ihm eigenthümlichen, prästabilirten Eigenschaften nur um so kräftiger.

Ueberhaupt aber darf die Aufgabe, eine fremde Sprache so rein und vollkommen zu sprechen, daß ein Ausländer, dessen Muttersprache sie ist, einen Landsmann zu hören glaubt, gar nicht so allgemein gestellt werden. Diese Perfection der Aussprache ist nun aber wohl der wesentlichste Erfolg jener frühen Angewöhnung. Eben darum, neben den weiteren Schwierigkeiten und Bedenken, können wir füglich die besprochene Methode als eine für Einzelne anwendbare Ausnahme von der Regel bezeichnen. Sind doch auch bekanntlich nur wenige in der Lage, für ihre Kinder schon im frühen Alter ausländische weibliche oder männliche Sprachlehrer zu halten. Daß dergleichen in einer Kleinkinderschule versucht würde, worüber man sich entsetzen müßte, ist ja nicht anzunehmen. Es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Selbst das geläufige Sprechen einer neuern Sprache möchten wir nicht als eine allgemeine Forderung anerkennen. Wenn man genau zusieht, so wird man finden, daß es immer verhältnismäßig nur wenige sind, welche dazu gelangen, wie nur wenige in der That es wirklich brauchen. Wer sind sie denn? Einmal die höchsten Kreise, welche gleichsam in einer europäischen Societät leben, bei denen das Zusammentreffen mit Individuen anderer Nationalität etwas gewöhnliches ist; diese müßen also die höfische und diplomatische Weltsprache, das Französische zu sprechen wissen, und zwar gutes, elegantes, feines Französisch, so will es einmal der Ton. Ferner verlangt man wohl dergleichen von Lehrern und Lehrerinnen: allein hier bleibt es oft nur bei der Forderung, die Leistungen sind derselben nicht immer entsprechend. Bedeutend leichter zu befriedigen sind endlich die Bedürfnisse der Kaufleute, der Postbeamten, der Hotelbesitzer — bis zu den Portiers herab. Da ist bloß Scheidemünze erforderlich. Und doch, was wohl zu merken, wird selten einer die hier nöthige Fertigkeit im Sprechen auf einer Schule, wenigstens nicht leicht in einer öffentlichen Schule erworben haben, wohl aber, wenn die Schule gut ist, die beste Vorbereitung dazu, die fremde Sprache sprachrichtig handhaben zu lernen. Das, was er braucht zum Geläufigreden, lernt er am

leichtesten und besten im Lande selbst, wo die Sprache zu Hause ist, von Eingeborenen, — also doch wieder durchs Leben, wie die Kinder ihre Muttersprache, nicht durch die Schule. Diese lehrt die Sprache schulmäßig, sie hat andere Zwecke, die sie durch den grammatischen Unterricht erreicht, ohne welchen keine Sprache wirklich und gründlich erlernt wird. Mit dem Parliren wird zumal in Mädcheninstituten viel Eitelkeit getrieben, warum? das ist schwer zu sagen.*)

*) Die Kenntnis fremder Sprachen, die Fähigkeit ein classisches Buch in der fremden Originalsprache zu lesen, war von jeher dem Gebildeten aller Stände wünschenswerth; es gehört sogar ohne Zweifel mit zum Begriff eines gebildeten Mannes, daß er seinen Geist auch im Verständnis einer fremden Sprache geübt, an ihr seine eigene verstehen gelernt habe. Ovids bekannter Vers hat das schon ausgesprochen. Aber das fließende Sprechen einer fremden Sprache und das geläufige Verstehen des in fremder Zunge Gesprochenen, was wir nicht scharf genug als grundverschieden von der genauen und gründlichen Kenntnis der Sprache bezeichnen können, scheint allerdings in unseren Zeiten, in denen der Verkehr unter den europäischen Nationen so außerordentlich gesteigert ist und fortwährend zunimmt, auch als Bedürfnis in weiteren Kreisen mehr und mehr fühlbar zu werden; und bei der im Texte angedeuteten, ziemlich allgemein anerkannten Ungeeignetheit der meisten unserer Schulen, demselben gerecht zu werden, hat es auch bereits zu pädagogischen Vorschlägen und Planen etwas absonderlicher Art hingetrieben.

Die sogenannten internationalen Schulen, Wanderschulen, sollen in drei oder vier Muttersprachen je an Ort und Stelle, in dem betreffenden Lande selbst abrichten, und zwar durch eine Art von gegenseitigem Unterricht. Das Ganze ist uns bis jetzt blos durch öffentliche Blätter bekannt geworden, und wir wollen einen solchen kurzen Bericht hier selbst reden lassen; er könnte einen Anhang bilden zu Spitzbarts Ideal einer vollkommenen Schule.

„Im Laufe der letzten Weltausstellung in London stellte Herr Barbier dem französischen Comite die Summe von 5000 Franken zur Verfügung, welche als Preis demjenigen zuerkannt werden sollten, welcher die beste Abhandlung über die Mittel zur Errichtung von internationalen Schulen in Europa schreiben würde. Eine internationale Jury, welche englischerseits durch die Herren Cobden, Shuttlework und Dr. Johnston vertreten war, wurde zur Prüfung der Preisaufgabe ernannt. Dieselben haben so eben einen Bericht veröffentlicht, welcher die Beschreibung des Projectes selbst giebt, sowie die Mittel zur Ausführung desselben ausführlich bespricht. Wir entnehmen demselben Folgendes: Es wird vorgeschlagen, eine Gesellschaft zu bilden, in welcher sich die ausgezeichnetsten Männer Englands, Frankreichs, Deutschlands und Italiens zu dem Zweck vereinigen, eine Schule in jedem der vier Länder nach folgenden Principien zu errichten. Jede der vier Schulen würde Knaben der vier Nationen zu Schülern haben und zwar jede Schule die Knaben von ziemlich gleichem Alter und gleicher Zahl. Die Knaben, welche durch die Schule veranlaßt, mit einander leben, spielen und lernen, werden leicht die betreffenden Sprachen lernen: erstlich durch fortwährendes Ueben der Sprache, und zweitens durch eine neue eigenthümliche Classeneinrichtung; diese vorgeschlagene Methode besteht darin: Jedem Knaben wird ein Buch gegeben, welches die in der Conversation am meisten gebräuchlichen Sprachwendungen der vier Sprachen enthält. Die Knaben werden in kleine Gruppen getheilt, welche je aus vier Mitgliedern der vier verschiedenen Nationen bestehen. Der englische Knabe liest eine englische Redensart vor und läßt sie von den übrigen drei ebenfalls lesen; dabei übernimmt er die Stelle des Lehrers und corrigirt die Aussprache. Ebenso macht es der französische Knabe mit der französischen Redensart, der deutsche mit der deutschen und der italienische mit der italienischen; dadurch werden sich die Kinder viele Worte aneignen, und erst, wenn sie anfangen die Sprache zu verstehen und zu sprechen, welche sie lernen sollen, wird mit dem grammatischen Unterricht begonnen. Außerdem müßen sie jeden Tag während ihrer Sprechstunden eine andere Sprache sprechen. Nachdem sie im Gebrauch der Sprache vervollkommnet sind, werden die verschiedenen Zweige der Erziehung in verschiedenen Sprachen gelehrt. Am Ende eines jeden Jahres werden die Knaben die Schule und mit ihr das Land verlassen, um in der folgenden ihr Studium fortzusetzen, so daß sie am Ende von vier Jahren den Cursus absolvirt und England, Frankreich, Deutschland und Italien, jedes zum einjährigen Aufenthalt gehabt haben. In allen vier Schulen ist gleiche Direction, gleiche Disciplin und gleiche Ordnung. Was die Religion betrifft, so werden dafür die vollkommensten Garantien geleistet.

Es scheint, daß ausgezeichnete Männer in England die Leitung in dieser Bewegung übernommen und das System bereits würdig zu einer Prüfung gefunden haben. Außerdem, daß die

„Wer aber eine fremde Sprache ohne Noth spricht," sagt der derbe Hippel in den Lebensläufen in aufsteigender Linie, „der ist ein Schwachkopf, oder es fehlt ihm irgendwo, sitze das Uebel wo es wolle. Man muß nur Eine Sprache vollkommen besitzen, um seines Herzens Meinung zu sagen. Ein Gott, Eine Taufe, Eine Sonne, Ein Weib, Eine Sprache: die Muttersprache."

Aus der Literatur über unsern Gegenstand, welche dankbar benützt wurde, ist anzuführen vor allen Waiz, allgemeine Pädagogik § 18. S. 377 ff. — Baur, Erziehungslehre S. 189. — Palmer, evangelische Pädagogik, 3. Aufl. S. 343. — K. L. Roth, kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts. II. Band. Stuttgart 1857; und von demselben ein gedrucktes Circularschreiben an die Eltern, welches im Text angeführt ist. — G. Rümelin, die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen, Heilbronn 1845. — K. E. P. Wackernagel, Deutsches Lesebuch. IV. Theil mit dem besonderen Titel: der Unterricht in der deutschen Muttersprache. Stuttgart 1843. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I, § 36. II, § 108. — Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke III. Band S. 15 ff. — Jean Paul, Levana § 129.

G. Veesenmeyer.

Mädcheninstitute. *) Wesen und Werth der Institutserziehung überhaupt sind in einem besondern Artikel dargestellt worden; es wird daher an diesem Orte nur noch die Eigenthümlichkeit der weiblichen Institutserziehung hervorzuheben sein.

Die eigentlichen Mädcheninstitute (Pensionsanstalten) sind als solche Anstalten zu bezeichnen, welche das Ganze der weiblichen Erziehung ins Auge fassen, für das leibliche und geistige Wohl ihrer Zöglinge sorgen und die Vortheile der häuslichen Erziehung mit denen des schulmäßigen Unterrichtes vereinigen wollen! Das eigentliche Institut will für sich nicht nur eine Familie, sondern auch eine eigene Schule bilden, zu welcher andere, auswärtige Schülerinnen, weil sie den familienhaften Charakter der Gemeinschaft stören würden, gewöhnlich keinen Zutritt haben. In dieser Form strenger Abgeschlossenheit nach außen traten dergleichen Anstalten am Ende des vorigen und im Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts an vielen Puncten in Deutschland und in andern Ländern, meist von Französinnen geleitet, öfter auch von wohlmeinenden Fürsten mit wohlthätigen Nebenabsichten errichtet, hervor und wurden bald als die eigentliche Stätte weiblicher Bildung für die höheren Stände angesehen. Die Sitte, die heranwachsenden Töchter mindestens ein Jahr einer der renommirtesten Pensionsanstalten anzuvertrauen, empfahl sich nicht nur dem auf dem Lande wohnenden Adel, sondern auch dem wohlhabenderen Bürger- und Beamtenstande um so mehr, als diese Anstalten die nöthigen Bildungsmittel aller Art in seltener Vereinigung darzubieten schienen und zugleich dem Standesvorurtheil dienten, denn, wie Vinet richtig bemerkt, jede Pensionsanstalt hat als solche eine Richtung auf Absonderung der Stände. Die Forderungen, welche an diese Institute gerichtet,

Knaben in diesem Institut die vier Sprachen sicher lernen, werden sie auch durch den Aufenthalt in den verschiedenen Ländern mit den Gewohnheiten und Sitten der fremden Nationen bekannt. Dadurch wird, so hoffen wenigstens die Gründer, die allgemeine Bildung ihrer Zöglinge einen hohen Grad erreichen, nationale Vorurtheile und Antipathien werden ausgerottet, und eine Generation mit klareren Einsichten und freierem Blick soll das Resultat dieser Schulen sein. Die ganze Einrichtung soll eine Beförderung des Friedens und des gesellschaftlichen Fortschritts der verschiedenen Nationen werden."

Es giebt jetzt schon Institute, welche Zöglinge aus verschiedenen Ländern und Welttheilen beherbergen, und es giebt Eltern, welche von dieser gemischten Gesellschaft besondere Vortheile für die Sprachbildung ihrer Kinder hoffen. Ob aber so die Nationen sich verbinden werden und in einer solchen Musterschule der vierfache Muttersprachenbrei gekocht werden wird, das müßen wir abwarten. Vorerst lieber noch im Elternhause eine Bonne oder einen Menin, und dann eine Schule, als eine solche Sammlung schlechter Musicanten, die einander die Geigen stimmen sollen!

*) Vgl. oben S. 538.

und die Leistungen, welche von denselben versprochen wurden, giengen im allgemeinen mehr auf eine glänzende Ausstattung der Persönlichkeit mit äußerlichen, namentlich Sprachkenntnissen, auf Ausbildung der Talente und auf Gewöhnung an die feinere Sitte der vornehmen Gesellschaft, als auf die Entwicklung edler Weiblichkeit; denn diese Institute verleugneten den Ausgangspunct nicht, den sie in der weit verbreiteten Herrschaft französischer Sitte und Lebensanschauung gefunden hatten. Auch nachdem der französische Einfluß auf dem Gebiete der Literatur in Deutschland gebrochen war, wurde doch der Vorzug geselliger Feinheit, persönlicher Liebenswürdigkeit, insbesondere der Frauen, geistreicher und geschmackvoller Umgangsformen, wie sie sich in jenen bureaux d'esprit des französischen Hofes einst kund gegeben hatten, willig den Franzosen eingeräumt, und die weibliche Bildung der höheren Stände diesem Geiste anvertraut. Wie ehrenwerth der persönliche Charakter mancher der Unternehmerinnen solcher Anstalten immer war, das sittliche Princip, welches sie, oft unbewußt, vertraten, war das der Frivolität, denn frivol ist die Unterordnung des innern unter den äußern Menschen, die übertriebene Werthschätzung von Scheingütern des Lebens, die Vernachläßigung und Verachtung wahrer Gemüths- und Geistesbildung. Alle Verkehrtheit, welche sich an die Verkennung der gottgeordneten Bestimmung des Weibes anschließt, (s. d. Art. Mädchenerziehung) fand in diesen Anstalten den mannigfaltigsten Ausdruck und sorgsame Pflege, wodurch denn auch sehr bald eine ziemlich allgemeine Opposition gegen diese weibliche Institutserziehung in Deutschland hervorgerufen wurde. Aber die öffentliche Meinung hielt sich zuerst nur an die komischen Seiten, die sich in diesen Bildungsstätten weiblichen Lebens und an der aus ihnen hervorgehenden Carricatur weiblicher Bildung nur zu leicht dem Auge darboten. Auf dem Theater, in Romanen und Novellen, sogar in Schriften für die weibliche Jugend wurden die Schwächen der weiblichen Pensionate dargelegt, nicht selten mit unwahrer Uebertreibung nebensächlicher Beziehungen. Es war wohl selbst in jenen Anstalten eine Mamsell Cerberus, wie sie noch in dem trefflichen Buche „Aus Rosaliens Nachlaß" von Fr. Jacobs geschildert wird, deren capuchon als boîte für die verliebte Correspondence der Pension diente, und welche ahnungslos die billets-doux an die amants der Pensionairinnen corrigirte, eine Ausnahme von der Regel, und der Einfalt kann Aehnliches noch alle Tage begegnen. Aber gerade diese Uebertreibungen schadeten dem Erfolge, sie schoßen über das Ziel hinaus und lenkten durch Betonung von Gebrechen, die mit gutem Willen leicht zu heilen waren, den Blick von den tieferen Schäden des ganzen Lebens in jenen Bildungsstätten ab. Erst mit dem tieferen Erwachen des nationalen und religiösen Bewußtseins in Deutschland wurden die eigentlichen ethischen Gesichtspuncte klar, aus welchen diese Anstalten, die mittlerweile zwar mehr in die Hände deutscher Frauen übergegangen, auch wohl mehr auf allgemeine Bildung und gelegentlich auf die Erweckung der Religiosität gerichtet worden, aber in ihrem Wesen sich doch ziemlich gleich geblieben waren, beurtheilt werden mußten. Das deutsche Gemüth fand sich tief verletzt durch jene Invasion des französischen Geistes, welche durch Bonnen und Gouvernanten erst in die Kinderstube, durch die Institutserziehung aber in das ganze Gebiet der weiblichen Erziehung in den höheren Ständen vollbracht war. Schon Jean Paul hatte sich, freilich in mehr humoristisch-spielender Weise, in der Levana gegen die Institutserziehung der Mädchen ausgesprochen, kräftiger thaten es vom volksthümlichen Standpuncte E. M. Arndt und Fr. L. Jahn, der alle aushäusige Erziehung der Mädchen verurtheilte und alle Pensionsanstalten aufgehoben wissen wollte. Ihnen gesellten sich mit großem Erfolge edle Frauen zu, unter denen Caroline Rudolphi („Gemälde weiblicher Erziehung") eine der ersten und ehrenwerthesten war. Von den bedeutenderen pädagogischen Schriftstellern der neueren Zeit ist keiner zu nennen, der in die Bedenken gegen die weibliche Institutserziehung nicht eingestimmt hätte, und es giebt wenige Puncte auf dem Gebiete der Pädagogik, über welche eine so allgemeine Uebereinstimmung der Ansichten vorhanden wäre, als über diesen. Diese Ansichten sind seit einigen dreißig Jahren auch in England laut geworden und haben

selbst in Frankreich, namentlich auch unter den Frauen, entschieden Vertretung gefunden. Je mehr die höheren Mädchenschulen eine richtige und ihrer Bedeutung für das ganze Leben der Nation entsprechende Entwicklung fanden, desto mehr wurde auch den Pensionsanstalten das Vertrauen und der Boden, auf dem ihre Berechtigung und ihre Existenz ruhte, entzogen, und gegenwärtig haben die meisten Pensionsanstalten durch Anlehnung an eine höhere Töchterschule ihre frühere Abgeschlossenheit aufgegeben. Von den eigentlichen Mädcheninstituten haben nur diejenigen eine größere Bedeutung behalten, welche durch milde Stiftungen oder durch Unterstützung der Gemeinden und Regierungen in den Stand gesetzt sind, den Ansprüchen auf einen wahrhaft bildenden Unterricht zu genügen, und welche durch ihre ganze Einrichtung und den Geist, der in ihnen waltet, dem öffentlichen Vertrauen entsprechen, wie die adelige Erziehungsanstalt des Magdalenenstifs in Altenburg, das Katharinenstift in Petersburg, die Louisenstiftung in Berlin, die Anstalten der Brüdergemeinde, die Anstalten in Droyssig u. a. Viele Pensionsanstalten der neueren Zeit beschränken sich darauf, die erziehende Thätigkeit der Familie zu vertreten, und überlassen es ihren Zöglingen, den Unterricht außerhalb der Pension in dieser oder jener Schule zu suchen. Noch andere treten freilich noch immer mit dem Anspruche auf, durch einen besondern in der Pension selbst zu gewährenden Unterricht über die Schule hinauszugehen und ihren Zöglingen ebenso eine höhere und allgemeinere Bildung, wie in Betreff des ganzen persönlichen Verhaltens die letzte Feile zu geben. Diese Unternehmungen sind die letzten Ausläufer der ursprünglichen französischen Institute, sie theilen mit ihnen nothwendig die Richtung auf ungründliche Scheinbildung und auf gesellige Dressur der Mädchen, fristen aber eben darum, weil sich im allgemeinen das Urtheil über den Werth einer solchen „Feile" berichtigt hat, größtentheils ein kümmerliches Dasein, und können ebenso wenig, wie die versuchten Akademien für weibliche Bildung, zu rechtem Aufschwunge kommen.

So hat sich denn im Laufe der Zeit auf diesem Gebiete ein wesentlicher Umschwung vollzogen, den wir einfach als einen Sieg deutscher Bildung über französische auffassen können, und welcher ohne Zweifel desto vollständiger erfolgen wird, je mehr sich ernste und gründliche Ansichten über das Wesen der weiblichen Erziehung verbreiten werden. Es sind dadurch manche der Vorwürfe beseitigt, die man früher gegen die weibliche Institutserziehung zu erheben pflegte, indem man jenen Geist der Eitelkeit, der Aeußerlichkeit und des Leichtsinns, der in den meisten jener Anstalten waltete, aber durchaus nicht nothwendig mit der Institutserziehung verbunden ist, ohne weiteres mit dem Wesen des Pensionates identificirte. Im großen und ganzen wird sich immer die Verkehrtheit des Zeitgeistes ebenso sehr im Hause und in der Einwirkung der Eltern auf die Kinder kundgeben, als in den Instituten. Ja es ist anzunehmen, daß die Einseitigkeit, mit welcher dergleichen Richtungen im Hause gepflegt werden, im Institute, wo sich gelegentlich immer wieder fremdartige Einflüsse geltend machen, im allgemeinen weniger festgehalten werden kann.

Von ganz anderer Art sind die pädagogischen Bedenken, welche gegen die weibliche Institutserziehung an sich erhoben werden und mit denen wir es hier eigentlich zu thun haben. Sie wenden sich sowohl gegen die Erziehung als gegen den Unterricht im Institute und schließen sich größtentheils an die Vergleichung des Institutes mit dem Hause und mit der Schule an.

Von der Institutserziehung (s. d. Art.) wird mit unbestreitbarem Rechte behauptet, daß sie die häusliche niemals ersetzen könne. Wenn dieses sowohl in Beziehung auf Knaben wie auf Mädchen gilt, so ist am Schlusse des betreffenden Artikels schon darauf hingewiesen worden, daß das Mädchen, welches in weit tieferer Weise mit seinem ganzen Wesen in der Familie wurzelt, als der Knabe, durch den Mangel des Familienlebens auch in seiner ganzen Entwickelung schwerer getroffen werden müße, als dieser. Das Haus ist die Lebenssphäre, in welcher echte Weiblichkeit allein gedeihen kann, und da, wie Raumer gezeigt hat, jede eigentliche Pensionsanstalt an dem innern, niemals

ganz gelösten Widerspruche des Familien- und des Schullebens leidet, und es eben darum weder zum rechten Ernste der Schule, noch zur vollen Familientraulichkeit bringen kann, so wird dem jungen Mädchen, das in einer solchen Anstalt erzogen wird, die eigentliche Lebensluft genommen, welche die psychische Organisation der weiblichen Natur zum Leben bedarf. Das Pensionshaus ist nicht das elterliche Haus zunächst in jenem ganz natürlichen Sinne, in welchem das Weib, es sei Kind oder Matrone, mit allen seinen Gefühlen und Interessen sich an dasselbe gewiesen sieht. Dazu fehlt dem Institute die Naturbasis, an welche das weibliche Leben immerdar so bedeutsam gebunden bleibt. Damit hängt auf das innigste zusammen, daß auch die sittlichen Einflüsse des Familienlebens durch keine Pension ganz ersetzt werden können. Selbst da, wo man darauf bedacht ist, dem ganzen Verkehre den Charakter der Familienhaftigkeit zu geben, — und dies kann nur dort der Fall sein, wo eine natürliche, wirkliche Familie den Mittelpunct des ganzen Lebens im Pensionshause bildet, wo also etwa von der Vorstellung ausgegangen wird, daß die Pensionairinnen in die Familie des Familienhauptes mit allen Kindesrechten eintreten sollen, — wird diese Vorstellung immer eine bloße Fiction und allenfalls ein Ausdruck für den guten Willen des Vorstehers oder der Vorsteherin bleiben. Denn sobald das an den Pensionairinnen zu übende Erziehungsgeschäft zum Lebensberufe gemacht worden ist, tritt die Familie des Vorstehers in den Hintergrund und wird zur Privatangelegenheit, ja es wird dasselbe an sich durch dieses Verhältnis oft wesentlich verkümmert. Jeder andere Beruf thut zwar dasselbe, er entzieht den Mann der Familie oft und lange, und der Beamte, der Handwerker, der Lehrer 2c. gehört der Familie erst von dem Augenblicke an, in welchem die Berufspflicht erfüllt ist.

Bei dem Pensionsvorsteher aber fällt das Privatleben mit seinem Berufe zusammen, die Berufspflicht soll im eigenen Hause erfüllt werden und drängt sich in jedem Augenblicke auf. Ist der Vorsteher ein gewissenhafter Mann, wie wir voraussetzen, so kann er sich aus dem sittlichen Dilemma, unter welchem er unablässig zu leiden hat, nur dadurch retten, daß er eine scharfe Grenze zwischen seiner Berufspflicht und seinem eigenen Familienleben zieht, d. h. daß er das letztere den Augen der Pensionairinnen ganz entzieht. Die erste Sorge bleibt immer, daß die Lebensordnung des Institutes nicht gestört werde, und dieser Ordnung müßen daher alle Familiensorgen und Familienfreuden weichen.

Selbst in dem glücklichen, aber in Deutschland seltenen Falle, daß ein vollständiges Familienleben den Mittelpunct des Ganzen bildet und ein Familienvater an der Spitze des Institutes steht, (eine Einrichtung, durch welche namentlich viele Anstalten dieser Art in Genf sich vortheilhaft auszeichnen), müßen doch im eigentlichen Institute die Pensionairinnen im weiteren Kreise, gleichsam als zweite, entferntere Familie, um diesen Mittelpunct gruppirt bleiben, denn schon, um allen ein gleiches Maß des Vertrauens zu zeigen und um nicht die Misgunst einzelner zu erwecken, wird es zur Nothwendigkeit, alle in einer gewißen gleichen Entfernung von dem Privatleben des Vorstehers zu erhalten. Hiemit fallen in dem Institute eine Menge der zartesten sittlichen Anregungen für das Mädchenherz fort, in Betreff deren auf den Artikel „Mädchenerziehung" verwiesen werden muß. Das Verhältnis zum Vorsteher oder zur Vorsteherin der Anstalt bleibt ein äußerliches und wird von dem Mädchen, welches im elterlichen Hause eine ganz andere Befriedigung des Herzens kennen gelernt hat, tief empfunden. Wenn dann von einem gewißen sentimentalen und unklaren Standpuncte aus, wie nicht so selten geschieht, die Forderung geltend gemacht wird, in dem Vorsteher einen rechten Vater, in der Vorsteherin eine rechte Mutter anzuerkennen, so tritt das weibliche Gemüth gegen diese Zumuthung, der die Stimme der Natur eben so stark, wie die Zustände selbst widersprechen, leicht in eine so entschiedene Opposition, daß sich daran die bedenklichsten Folgen knüpfen. Gerade in dieser unberechtigten Zumuthung liegt der Grund jener oft auffallenden Pietätlosigkeit und Leichtfertigkeit, zu welcher auch sonst gut geartete Mädchen sich in solchen Verhältnissen oft hinreißen lassen, und welche

keineswegs immer aus dem Umstande zu erklären ist, daß es den Betreffenden am Gemüth fehle, sondern vielmehr zuweilen gerade aus dem entgegengesetzten. Niemals werden Kinder, es seien Knaben oder Mädchen, den leitenden Personen der Pensionsanstalt die Stelle der Eltern in ihrem Herzen einräumen, aber viel weniger wird es ein Mädchen thun, als ein Knabe. Wenn Jean Paul (Levana § 89) sagt, „das Höchste, was ein Mädchen in einer Pension wiederfinden könnte, wäre eine Mutter, aber doch würde der Vater mangeln," so kann dies nur etwa in dem Sinne gelten, daß es zu seiner Zeit keine Institute der Art gab, an deren Spitze ein Familienvater stand. Ganz falsch wäre es, wenn es heißen sollte, die Mutter könnte dem Mädchen in der Pension eher ersetzt werden, als der Vater. Gerade der Mangel des mütterlichen Einflusses wird daher auch von den meisten als der beklagenswertheste dargestellt. Ist es doch in der Familie gerade die Mutter, welche dem heranwachsenden Mädchen die Richtung geben, die Empfänglichkeit für alles gute und schöne in der Seele desselben wecken und, ohne ein eigentlich planmäßiges Einwirken, durch das Vorbild edler Weiblichkeit und durch den stillen aber mächtigen Rapport, in welchem sie als Weib und als Mutter zur Tochter steht, den rechten Grundton des weiblichen Lebens in dem Gemüthe des Mädchens anschlagen muß. Sehr richtig führt H. H. Friedländer in seinem trefflichen Aufsatze über Mädchenpensionen (Blätter für weibliche Bildung, unter Mitwirkung von Dr. Seinecke von H. H. Friedländer und R. Schornstein herausgegeben und leider nicht fortgesetzt 1849 S. 52) das Beispiel solcher Mütter an, die wegen jahrelanger Kränklichkeit und Hinfälligkeit nicht im Stande waren, sich der Erziehung ihrer Töchter zu widmen, und welche doch durch ihre liebliche sittliche Erscheinung, durch den Frieden, den sie mitten unter den Leiden ihres Lebens athmeten, und durch die Geduld, mit welcher sie diese trugen, den heilsamsten Einfluß auf das Gemüthsleben ihrer Töchter übten. Mit Recht spricht er aus, daß die eigenthümliche und in ihrer Art einzige Vertraulichkeit, die zwischen Mutter und Tochter besteht, durch beständiges Zusammenleben gewonnen und genährt werden müße, daß sie sich nicht auf Commando übertragen lasse und namentlich in demjenigen Alter nicht unterbrochen werden dürfe, in welchem wichtige Fragen des weiblichen Lebens ihre Lösung fordern. Schwerlich wird also in der Pensionsvorsteherin, der „Tante," wie sie eben darum so oft genannt wird, ein wirklicher Ersatz für die fehlende Mutter gefunden werden können; wie gütig, wie gewissenhaft, wie wachsam und wie taktvoll sie ihre Pflichten an den anvertrauten Zöglingen erfüllen mag, niemals wird sie denselben eine Mutter werden. Wir gehen nicht so weit, die Frage, ob sie wirklich ein Mutterherz für ihre Pensionstöchter haben könnte, ohne weiteres zu verneinen, denn, wie wir die weibliche Natur auffassen, so ist uns der mütterliche Sinn eben ein nothwendiges Moment im Wesen der Weiblichkeit überhaupt, und das Leben bietet Beispiele genug auch auf dem Gebiete der Institutserziehung von solchen Frauen, die, ohne Mütter zu sein, an echter mütterlicher Treue viele Mütter überstrahlen; aber es fehlt eben in diesen künstlichen Verhältnissen das mächtige Band der Natur und die Kinder werden darum dem Einflusse auch der gütigsten „Tante" immer eine gewisse Sprödigkeit entgegensetzen, die ihnen auch nicht verdacht werden kann. Das aber muß freilich zugegeben werden, daß, wie die betreffenden Vorsteherinnen nur zu oft beschaffen sind, von jenen Citationen zur „Tante," um dort einen strengen Sermon auszuhalten, unmöglich ein erziehlicher Einfluß erwartet werden kann, der nur im entferntesten der mütterlichen Ermahnung gleich käme. Aber wenn die Unersetzlichkeit der Mutter nicht geläugnet werden kann, so darf im Gegensatz gegen Jean Paul keineswegs etwa behauptet werden, daß das Mädchen in der Pension, wo nämlich ein Mann sie leitet, noch eher den Vater, als die Mutter wiederfinden könne. Der richtige Gegensatz ist vielmehr der, daß das Mädchen die Mutter sowohl, wie den Vater schwerer entbehren wird, als der Knabe, und zwar darum, weil die stärker und früher hervortretende, tiefer das ganze Leben des Weibes bedingende Geschlechtsqualität das Mädchen an die eigene Mutter

inniger knüpft und von dem fremden Manne, in dem es einen zweiten Vater anerkennen soll, stärker scheidet, als die Natur beides bei dem Knaben thut. Und dieser Mangel des väterlichen Einflusses in den Pensionsanstalten ist bedeutender, als gewöhnlich erkannt wird. Die flache und oberflächliche Richtung, die den Pensionairinnen so vieler Institute anhaftet, ist gewiß zum großen Theil gerade dadurch zu erklären, daß der in die Welt, in die Oeffentlichkeit, in das Leben eingreifende Einfluß des männlichen Wirkens den Mädchen so unbekannt bleibt. Wo es richtig in der Familie steht, da ist der Vater dem Mädchen das Ideal edler Männlichkeit, zu dem es mit stiller Begeisterung emporschaut, der Repräsentant der sittlichen Ideen, welche das Leben beherrschen, und der Spender geistiger Reichthümer, welche das häusliche Leben innerlich schmücken und mit dem wahren Inhalte erfüllen. Und wie dem Mädchen im Institute die wahren Eltern fehlen, so fehlen ihm auch die Geschwister, ja sogar die Spielgefährten, welche es daheim, auch wenn es der Geschwister entbehrte, doch besaß. Die Pensionsgenossinnen stehen ihm weder durch Blutsverwandtschaft und lange Lebensgewohnheit, noch durch freie individuelle Zuneigung und Wahlverwandtschaft der Seelen nahe; sie sind ihm fremd, und es hat mannigfache Veranlassung, sich vor ihnen zu hüten. Vielleicht findet es mit der Zeit eine Freundin unter ihnen, vielleicht eine so treffliche, wie es sie anderswo nicht gefunden hätte, aber dieser wohlthätigen Wirkung auf das Gemüth gehen mindestens ebenso gefährliche Wirkungen entgegengesetzter Art nebenher und wahrscheinlich voraus, die aus dem Zwange entspringen, mit Individualitäten, die der eignen fremd sind oder gar widersprechen, im täglichen Verkehre zu bleiben. Wird so das Gemüth des jungen Mädchens in der Pension von allen Seiten beengt, in seinen tiefsten Empfindungen unbefriedigt gelassen, und wird ihm die wohlthätige Wahrung seiner besten Gefühle entzogen, so trägt gerade das Zusammenleben mit so vielen, die aus verschiedenen Lebensstellungen und mit verschiedenen Ansprüchen an das Leben hier zusammenkommen, dazu bei, das Mädchen aus der schönen Unmittelbarkeit des weiblichen Wesens herauszureißen, seinen Blick in bewußter Weise auf die eigne Person zu lenken und die äußeren Lebensbeziehungen mehr als gut ist ins Auge zu fassen. Das eine wie das andre muß nothwendig die Wärme des Herzens herabstimmen, und das stille Leben des Gemüthes muß gefährdet werden, wo so viele Nöthigung vorhanden ist, seine Vorzüge andern gegenüber geltend zu machen, um sich eine erwünschte Stellung im Pensionate zu erwerben.

Wenn daher das Institut dem Mädchen keinen Ersatz für das bietet, was es mit dem elterlichen Hause verliert, so offenbaren sich schon in dieser geselligen Erziehung, die es mit vielen theilt, entschieden Nachtheile, welche dem Hause fremd sind. Für Mädchen wie für Frauen liegt immer eine Gefahr darin, mit vielen des eigenen Geschlechts zusammen zu sein. Dies zeigt sich in allen überfüllten Classen der Mädchenschulen, ja sogar schon in jeder nur aus weiblichen Personen bestehenden größeren Gesellschaft. Die größere Reizbarkeit der weiblichen Natur ist die nächste Ursache, daß sich in solchen Gemeinschaften eine Lebendigkeit des Verkehrs entwickelt, die sehr bald unerquicklich wird und sich leicht zur Ausgelassenheit steigert. Was die einzelne nie gewagt hätte, so lange sie sich in ihrem gewohnten Kreise befand, dazu gewinnt sie den Muth in der Menge, durch welche sie sich gewissermaßen gedeckt sieht. Wenn es einer guten Disciplin auch immer leicht gelingen wird, die unweiblichen Ausbrüche jener Heiterkeit zu hemmen — und es kann ihr sogar in einem Grade gelingen, der dem ganzen Leben im Pensionate einen ungemüthlichen und steifen Charakter giebt — so ist damit die innere Aufregung keineswegs überwunden, zu welcher das Mädchen durch ihre ganze Lage und Umgebung geführt wird. Der Mittheilungsdrang, der sich unabläßig Luft zu machen strebt, sucht und findet seine Wege; das Geschwätz und Geklatsche, die vielen kleinen Geheimnisse werden dem Mädchen nur um so wichtiger und werthvoller, je seltener das Bedürfnis, sich mitzutheilen, befriedigt wird. Es ist gerade die Geistlosigkeit und Inhaltlosigkeit dieser kleinlichen Interessen, welche sie für

das Mädchen so gefährlich machen, denn es ist eben die weibliche Natur dieser Gefahr, sich in kleinliche Interessen zu verlieren, hauptsächlich ausgesetzt, weil sie von der Außenwelt nicht in dem Grade zur Thätigkeit aufgefordert wird, wie die männliche, vielmehr darauf angewiesen ist, sich in der Stille des eigenen Gemüthes eine Welt zu schaffen, aus welcher sie die Antriebe zur Thätigkeit, zur treuen Pflichterfüllung, zum Fleiß und zur Arbeit dereinst entnehmen soll. Nichts ist, wie C. Rudolphi hervorhebt, dem Erstarken dieses innern Lebens, nichts der Heranbildung einer ernsten Lebensansicht so hinderlich, als jener Geschmack an den kleinlichen Interessen der Umgebung, jenes Bedürfnis inhaltlosen Geschwätzes, jene Gewohnheit, sich durch unwichtige Dinge unterhalten und aufregen zu lassen. Offenbar wird durch diese nächste und erste Folge der geselligen Erziehung in den jungen Mädchen sehr leicht der Grund zu jener Zerstreutheit des Wesens, zu jener innern Leere, zu jenem oberflächlichen Geselligkeitsbedürfnisse, mit einem Worte, zu jener Aeußerlichkeit des Charakters gelegt, die wir so oft und so tief an den Frauen beklagen müßen. Aber diese Einwirkungen können leicht tiefer gehen. Mit dem Reize des Geheimnisses und der Gemeinschaft, mit dem Streben, sich andern Persönlichkeiten gegenüber geltend zu machen, und mit der natürlichen Kälte gegen die Leiter der Anstalt ist mannigfache Versuchung zur Intrigue, zur Schadenfreude und zur Impietät gegeben, von der Lüge nicht zu reden, die in solchen dem Herzen so fremden Umgebungen zuweilen mit einer wahren Virtuosität geübt wird. Die Bessere wird gewiß zuerst erschrecken, wenn sie dergleichen sieht, aber sie wird schwerlich den Heldenmuth haben, dagegen aufzutreten, und wird alle diese Dinge, die mit so heiterer Miene gethan werden, überhaupt selten in ihrer eigentlichen Unsittlichkeit erkennen.

Nimmt man die sehr nahe liegende Möglichkeit hinzu, daß in der Menge der Pensionärinnen, deren ganze Geschichte dem Vorsteher nicht immer bekannt, ja die ihm absichtlich verhehlt sein kann, sich auch verderbte unreine Herzen befinden, erwägt man, was in den geheimen Herzensergießungen der jungen Mädchen untereinander verhandelt zu werden pflegt, welche Erlebnisse in Wahrheit und Dichtung, welche Hoffnungen und Wünsche da zur Sprache kommen, und wie die Sehnsucht nach der Heimat, die Einsamkeit, die Aufregung der Gefühle, vielleicht noch besondere schmerzliche Erfahrungen im Institute selbst, zusammenwirken müßen, um die Macht jener stillen Einflüsse zu erhöhen, so wird man sich der Ueberzeugung nicht verschließen können, daß diese ganze gesellige Erziehung der weiblichen Institute in der That mit großen Gefahren verknüpft ist, welche dem Hause völlig fremd sind.

Und diese Gefahren sind ferner schwer abzuwenden, auch wenn der Wille und der Eifer dafür vorhanden ist; denn eben diese gesellige Erziehung macht die Berücksichtigung der Individualität fast zur Unmöglichkeit. Schon durch die Menge selbst wird der Blick für die Eigenthümlichkeiten der einzelnen geschwächt, noch mehr wird er getrübt durch die Wirkungen jenes Einverständnisses, welches sich bald unter den Pensionärinnen, den Leitern der Anstalt gegenüber, bildet, durch die Unwahrheit und Schlauheit, hinter welcher sich die wahre Natur der Mädchen gerade unter solchen Verhältnissen so leicht verbirgt. Und diese ganze Erziehung ist schon im Principe der Berücksichtigung der Individualität ungünstig. Institutserziehung ist eben auf Massen, auf die Gesammtheit gerichtet, nicht auf den einzelnen, der sich dem Organismus des Ganzen unterordnen muß. Was bleibt auch bei einer größern Anzahl von jungen Mädchen, die in jedem Augenblicke beobachtet werden sollen, übrig, als die Freiheit derselben durch die sorgfältigste Eintheilung der Zeit und durch die pünctlichste Controlle über deren Beachtung unschädlich zu machen? Aber indem man die Gefahren der Freiheit auf solche Weise beseitigt, beseitigt man auch den Segen derselben und opfert die Gelegenheit, die besondern Neigungen und Anlagen der einzelnen recht zu erkennen. Jede Vergleichung des Hauses mit dem Institut fällt in diesem Puncte ungünstig für das letztere aus. Dort eine natürliche Mitte zwischen nothwendiger Beschränkung und ver-

nünftiger Freiheit, hier eine abstracte Regel, der vielleicht alle frühern Gewohnheiten und die ganze Eigenthümlichkeit des einzelnen widerstreben; dort eine tiefe Bekanntschaft mit dem Wesen des Kindes und die Möglichkeit, in jedem Augenblicke seiner Natur, seiner körperlichen Disposition, seinem Charakter Rechnung zu tragen, hier ein getrübtes Bild von der Individualität des Kindes und die erheblichste Schwierigkeit, eine Ausnahme von der Regel zu gestatten, deren Exemplification schon gefürchtet werden muß. Nicht zu übersehen ist dabei, daß gerade an diesen Inconvenienzen des einen für den andern sich leicht eine Gereiztheit des Urtheils, eine Erbitterung der leitenden Personen gegen das Kind und des Kindes gegen jene entzündet, welche zu völliger Verkennung und zum Mislingen der ganzen Aufgabe führen kann. Heftiger Widerstand gegen naturwidrige Beschränkungen, der nicht selten hervortritt, offenbart dann leicht die pädagogische Rathlosigkeit der Institutserziehung in eigentlich schwierigen Fällen. Namentlich wo Frauen an der Spitze stehen, wird dann das ganze Verhältnis sehr leicht ein leidenschaftliches; es gilt einen Kampf um Sein und Nichtsein. Der stärkere Wille siegt, das Kind wird gedemüthigt oder aus der Anstalt verwiesen, gleichviel ob mit Recht oder Unrecht, und trägt den Stachel der erlittenen Schmach für immer im Herzen; oder, wenn etwa besondere Rücksichten das Aufsehen zu vermeiden rathen, das Kind triumphirt und hat mit dem Siege über seine Erzieher vielleicht einen unersetzlichen Schaden an seiner Seele gelitten. Mit Recht rügt Friedländer (a. a. O. S. 55) namentlich die pädagogische Inconsequenz, die sich in solchen Fällen offenbart, das Ueberspringen aus einer Richtung in die andere, das schnelle Verlassen einer überlieferten Form und die schnelle Verirrung in das entgegengesetzte Extrem. Sehr erheblich werden diese Uebelstände gesteigert durch den oft gerügten Umstand, daß das Institut zu viel erziehe, ein Punct, den Jean Paul treffend dargestellt hat, wenn er sagt: „Wenn im Elternhause sich das Erziehen ins Erleben verbirgt und das Kind zum Vortheil seines Freiheitsgefühles und seiner leichten Empfänglichkeit alle Moral nur neben- und hinterher als Beigabe seiner Lebensfabel bekommt, so fühlt umgekehrt in der Erziehanstalt das Kind, daß das Leben da nur dem Lehrer diene, und daß es selber nur als Marmorblock vorliege (Meißel und Hammer umfahren es überall in der Luft), damit so viel von ihm weggehauen werde, als bis sich ein Erwachsener aus dem Blocke aufrichtet. Das geheime elterliche Bilden, unter welchem das Kind als selbstwachsend erschien, steht hier als nackte Absicht enthüllt ꝛc.

Nicht geringer sind die Bedenken, welche sich gegen den Instituts-Unterricht erheben. Nur wenige Anstalten dieser Art und zwar nur diejenigen, welche von der Gemeinde ausgehen, auf Stiftungen oder Staatsunterstützungen fundirt sind und dadurch einen öffentlichen Charakter erhalten, der zugleich eine sorgfältige Aufsicht involvirt, die Anstellung der geeigneten Lehrkräfte und die Festhaltung eines geordneten Lehrplanes möglich macht, können mit den Leistungen einer wohl eingerichteten höheren Mädchenschule concurriren und ihren Zöglingen eine gründliche Bildung gewähren. Ganz unmöglich ist dies den Privatanstalten. Aber jene wie diese werden immer darunter leiden müßen, daß die Bedingungen, unter denen eine rechte Lernfreudigkeit sich entwickeln kann, ihnen fehlen. Schon die ganze Stimmung, von der die Pensionärinnen im Institute im allgemeinen beherrscht werden, die stille Sehnsucht nach der Heimat, die sie treibt, vom ersten Augenblick an Wochen und Tage ihrer Verbannung zu berechnen und jeder überstandenen Stunde als eines Gewinnes sich zu erfreuen, ist den Zwecken des Unterrichts nichts weniger als günstig. Was die absichtliche, immer heraus empfundene Hinweisung auf die Erziehungs- und Unterrichtszwecke, welche den einzigen Inhalt eines solchen Lebens bildet, dazu thut, um die freie Geistesentwicklung zu hemmen, liegt auf der Hand. Es liegt ferner in dem ganzen Mechanismus solcher Anstalten, und je umfangreicher sie sind, desto nothwendiger, daß dem Unterrichte und der Arbeit für denselben ein unverhältnismäßiger Theil der Zeit eingeräumt wird. Die Arbeit wird zum disciplinarischen Mittel, denn der größte

Feind des Instituts ist die Freiheit. Hiermit geht wiederum ein gut Theil geistiger Frische verloren, und nicht selten wird dadurch auch die Gesundheit untergraben. Wenn in den Privatinstituten diese Verhältnisse weniger hervortreten, so leisten sie auch ihrer ganzen Natur nach durch den Unterricht weniger, denn es treten hier andere Umstände ein, welche alle Gründlichkeit des Unterrichts von vorn herein ausschließen. Schülerinnen und Lehrer gehen ab und zu, wie in einem Taubenschlage, jene werden ohne Rücksicht auf den Standpunct ihrer Entwickelung unter ungleichartige Mitschülerinnen gesteckt und müßen zusehen, wie sie sich in den Lehrgegenstand hineinfinden, diese arbeiten nach ureigenster Willkür, ohne Rücksicht auf die Mitarbeiter zu nehmen und ohne durch einen Lehrplan gebunden zu sein. Hemmt Planlosigkeit, wie C. v. Bonstetten in einem harten aber wahren Worte sagt, nicht nur die Thätigkeit, sondern führt sie auch, gleich dem Müßiggange, zu allen Lastern, so findet sich die Bestätigung dieses Wortes kaum irgendwo mehr, als in diesen Instituten. Denn es liegt auf der Hand, wie sehr diesem ganzen Unterrichte alle intellectuelle Wirkung und alle sittliche Kraft abgeht, wie er zum Scheinwesen herabsinkt, wie sich Lehrer und Schülerin daran gewöhnen müßen, auf den Segen der Arbeit zu verzichten, zu lehren und zu lernen, was nicht verstanden wird, sich mit dem opus operatum abzufinden, oder wohl gar mit scheinbaren Resultaten zu prunken und schließlich so das ganze Leben zur Lüge zu machen. Wenn nun dessen ungeachtet gerade Bildung, höhere Bildung von derartigen Anstalten versprochen und den Eltern als Lockspeise vorgehalten wird, so giebt es wohl schwerlich eine stärkere Verhöhnung alles dessen, was unter wahrer Geistes- und Gemüthsbildung verstanden werden muß. Welche Mittel in Anwendung gebracht werden müßen, um diesen Schein aufrecht zu erhalten, hat Friedländer (a. a. O. S. 60) des weiteren auseinandergesetzt.

Neben den Bedenken, welche gegen die weibliche Institutserziehung aus der Vergleichung mit dem Hause und der Schule entspringen, giebt es noch einige andere, die aus allgemeineren Gesichtspuncten hervorgehen. Sie treffen hauptsächlich die Privatinstitute. Wenn gegen diese nicht selten der Vorwurf gerechtfertigt ist, daß sie aus Motiven des Eigennutzes und ohne alle pflichtmäßige Erwägung darüber, ob ein Beruf zur erziehenden und lehrenden Thätigkeit überhaupt vorhanden sei oder nicht, gegründet werden, so bedarf es keiner weiteren Auseinandersetzung der schädlichen Folgen, die sich an diese Motive anschließen müßen.*) Zu diesen Folgen gehört namentlich die von nicht wenigen Unternehmerinnen eingeschlagene Richtung auf ein blendendes, vornehmthuendes, exclusives und gelegentlich amüsantes Leben in der Anstalt. Es giebt immer solche Eltern, denen die elegante Außenseite der weiblichen Erscheinung imponirt, und es giebt in der weiblichen Natur Anlagen genug, welche auch den Zöglingen eine solche Richtung auf den äußern Glanz des ganzen Lebens wichtig und wünschenswerth erscheinen lassen. Alles wird höheren Ansprüchen gemäß in der Anstalt eingerichtet, mit den tiefern sittlichen Forderungen des Lebens findet man sich kalt und vornehm ab und ein Werth wird nur darauf gelegt, daß die jungen Mädchen vollkommene und untadelige Damen werden. So wird systematisch der Keim für das häusliche Leben getödtet und, wie Madame Guizot in ihren Familienbriefen über Erziehung klagt, werden viele junge Mädchen durch die Pensionen in eine Welt geworfen, wo alles nur dazu dienen kann, sie mit derjenigen Welt, die einst ihre

*) Das sind die Pensionen, in welchen bei schlechter Kost und hohem Pensionsbetrag auch noch bei jeder Gelegenheit, an Geburtstagen in der Familie u. dgl. namhafte Präsente von den Schülerinnen erwartet werden, deren Wahl man ihnen durch verständliche Winke erleichtert, wo die Vorsteherin alle Jahre 4 Wochen ins Bad geht und die Zöglinge einstweilen sich selbst überläßt 2c. Wo die Mädchen merken, daß sie nur die Waare sind, mit welcher speculirt wird, speculirt noch dazu unter sehr christlicher Phraseologie, da bringen sie freilich keinen Segen aus dem Institute mit. D. Red.

Heimat werden soll, auf immer zu entzweien. Wie wohlthuend sticht es gegen die Verkehrtheit dieser eleganten Erziehung ab, wenn wir hören, daß in den Herrnhutischen weiblichen Pensionsanstalten die jungen Mädchen genöthigt werden, wöchentlich mehrere Stunden alte Kleider ꝛc. zu flicken! Von anderer Seite wird in der weiblichen Leitung, welche in diesen Instituten fast durchgängig gefunden wird, eine Veranlassung zu mancherlei Anklagen und oft mit gutem Rechte gesucht. Zwar findet Vinet gerade darin den eigentlichen Vorzug der Pensionsanstalt, daß in derselben eine „weibliche Inspiration“ von Seiten der Vorsteherin möglich sei; aber diese Inspiration wird, wie oben dargethan, der mütterlichen niemals gleichgestellt werden können. Vielmehr ist es gerade die Einseitigkeit weiblicher Einwirkung und der enge, nicht selten geradezu beschränkte Gesichtskreis der Frauen, insbesondere der unverheirathet gebliebenen, aus welchem für die Erziehung der Mädchen große Nachtheile hervorgehen können. Die übertriebenen Ansichten über das, was der äußere Anstand fordere und verbiete, das Gewicht, welches oft auf sittlich gleichgültige oder minder bedeutende Dinge gelegt wird, können das sittliche Urtheil der Jugend sehr leicht irreleiten und die schneidende Härte, in welche die weibliche Natur dann nur zu leicht umschlägt, wenn sie, von Vorurtheilen beherrscht, zum Herrschen berufen ist, kann das jugendliche Gemüth auf unheilbare Weise verletzen. Schließlich kann nicht geleugnet werden, daß das Vorhandensein dieser Privatinstitute ein Hindernis für die Entwickelung der höheren Mädchenschulen gewesen ist und noch immer ist, denn es werden diesen Schulen durch sie immer noch manche Elemente entzogen, die ihnen wünschenswerth sein müßten, und in manchen Schichten der Gesellschaft werden gerade durch diese Institute noch immer gewisse schädliche Vorurtheile genährt.

Aller dieser Bedenken ungeachtet muß nun aber gesagt werden, daß Mädcheninstitute unter Umständen sehr segensreich wirken können. Dafür sprechen so manche Anstalten, welche von hochachtbaren, wahrhaft gebildeten, im besten Sinne frommen Frauen geleitet werden. Die Frage: „Sind Mädchenpensionen unter jeder Bedingung verwerflich?“ welche Doris Lütkens geb. v. Cossel in Hamburg (Blätter für weibliche Bildung von Dr. Seinecke S. 221) aufgeworfen und behandelt hat, werden wir, auch wenn wir mit den Gründen nicht einverstanden sind, mit ihr allerdings nicht ohne weiteres bejahen können. Für Mädchen, die ihre Eltern oder auch nur die Mutter verloren haben, muß eine weitere Erziehung gesucht werden, und nicht immer findet sich eine Verwandte oder eine Familie, welche geneigt oder geeignet wäre, diese zu übernehmen. Auch giebt es noch manche andre Gründe, welche die Eltern selbst bestimmen können, ihre Tochter aus dem Hause zu thun. Es giebt ganze Stände und ganze Völker, in denen eine Neigung, die Kinder, vornehmlich die Töchter, außer dem Hause erziehen zu lassen, vorherrscht. In Frankreich, wo man schon den Säugling in Pension brachte, war, ehe weltliche Erziehungsanstalten errichtet wurden, für die höhern Stände lange Zeit das Kloster die hergebrachte Erziehungsstätte der Mädchen. In England gab es seit dem 16. Jahrhunderte eine Menge von Erziehungshäusern, und in größern Handels- und Seestädten haben die Pensionsanstalten von jeher ein günstiges Terrain gefunden. Gutes und Schlechtes läuft da in den Motiven durcheinander, weltliche Geschäftigkeit und Vergnügungslust, welcher die Mühe der erziehenden Thätigkeit lästig ist, auch wohl das Bewußtsein, daß das eigene häusliche Leben, wie es einmal beschaffen ist, den heranwachsenden Mädchen Gefahren darbiete, und eine dunkle Vorstellung davon, daß das weibliche Gemüth in der Stille sich entfalten müße, was ja schon die alten Germanen bewogen zu haben scheint, vornehme Jungfrauen in der Nähe nationaler Heiligthümer und unter den Augen derer, welche dieselben hüteten, aufwachsen zu lassen. Und wie viele thörichte, schwache, eitle und weltlich gerichtete Mütter giebt es nicht, wie viele Häuser, in denen die Tochter von Jugend auf die verderblichsten Eindrücke empfängt, so daß die mangelhafteste Institutserziehung dagegen noch eine Wohlthat erscheint! Wie oft auch ereignet sich der Fall, daß die beste Mutter,

ja sogar die verständigste, an der Aufgabe, den leichtfertigen oder störrischen Sinn der Tochter zu brechen, verzweifelt! Wenn Friedländer (a. a. O.) für diesen Fall ausruft: „O, gute Mutter, erstirbt dir das Wort auf der Lippe vor Schmerz über dein Kind, schließe es in die Arme, benetze sein Haupt mit Thränen, bete über demselben, und du wirst die Eisrinde von dem Herzen deines Kindes lösen, du wirst wirken, wo Gouvernantinnen und Vorsteherinnen mit ihrem süßlichen Sermon oder ihrer keifenden Rede die Seele kalt lassen 2c.," so ist dagegen zu sagen, daß der Erfolg keineswegs immer so sicher ist, und daß auch eine rechtschaffene Vorsteherin über dem verirrten Kinde beten kann und wird. Es giebt Fälle, in denen geradezu eine Entfernung aus dem Hause, die Zucht eines strengen Institutes, die Einwirkung fremder Personen und Verhältnisse, der ganze Mechanismus des Institutslebens mit seiner unerbittlichen Consequenz das beste, ja das einzige Mittel ist, ein verirrtes Gemüth zur Selbsterkenntnis zu bringen. Freilich müßte ein solches Institut entweder durch die geringere Zahl der Pensionairinnen fähig sein, auf die Individualität eines solchen Kindes einzugehen, oder es müßte, wie etwa die sogenannten Besserungs- und Strafanstalten für die Kinder der unteren Stände, überhaupt schon durch seine ganze Einrichtung eine solche negative Tendenz haben. Das erste sind die Institute gewöhnlich nicht, ja die Rücksicht auf die Individualität ist einer ihrer schwächsten Puncte, das andere werden sie schwerlich von sich gelten lassen wollen, obwohl ein bedeutendes Contingent ihrer Pensionairinnen allerdings aus solchen besteht, an denen frühere Fehler der Erziehung gut gemacht werden sollen, oder deren Erziehung im Hause nicht gelang. Tritt also ein solcher Fall ein, so wird es lediglich vom Zufalle abhängen, ob die Eltern eine Anstalt, wie die gewünschte, wirklich finden.*) Und hier tritt der wichtigste Mangel unsers ganzen weiblichen Institutswesens hervor. Denn wenn von ganzem Herzen zugegeben werden kann, daß es treffliche Anstalten dieser Art, pflichttreue, wahrhaft gebildete und von dem Geiste echter Religiosität tief durchdrungene Vorsteherinnen solcher Institute giebt, so muß noch immer eingewendet werden, daß alle Garantien für die Tüchtigkeit dieser Institute nur an der Person haften. In dieser Zufälligkeit offenbart sich, daß die weibliche Institutserziehung in den Organismus unsers gesammten Erziehungswesens in der rechten Weise noch nicht eingeordnet ist. Ja man kann sagen, daß wir auch in der Theorie noch die nöthige Klarheit über diesen Punct suchen und daß eben darum in der Praxis so viele Unsicherheit und so viel innerer Widerspruch herrscht. Wenn man, wie K. V. Stoy (Encyklopädie der Pädagogik S. 283 f.) es thut, die Forderungen an das weibliche Erziehungsinstitut dahin resumirt, daß eine möglichst kleine Anzahl von Zöglingen in demselben aufgenommen werde, so ist das zu unbestimmt. Was heißt „möglichst klein?" Ein Institut kann viele Zöglinge aufnehmen, wenn es richtig organisirt ist. Die Frage nach dem Verhältnisse der weiblichen Natur zu dieser Erziehungsform greift tiefer. Sieht man auf den historischen Anfang unserer modernen weiblichen Erziehungsinstitute, so erkennt man leicht, wie dieselbe wesentlich auf einer Corruption des häuslichen Lebens beruht. Wenn man nun in neuerer Zeit lebhaft von der Nothwendigkeit durchdrungen ist, daß die Erzie-

*) Von einem solchen Falle hat Refer. einmal den ersprießlichsten Erfolg gesehen. Ein sonst liebenswürdiges, aber überaus leichtfertiges Mädchen von etwa 13 Jahren hatte durch immer wiederholte Rückfälle in ihren Fehler alle Mittel, welche das Haus und die Schule anzuwenden vermochten, erschöpft. Der Vater lebte nicht mehr. Die Mutter, eine wackere Frau, war in Verzweiflung und ihre heißen Thränen hatten das Kind zwar immer sehr gerührt, aber nicht gebessert. Sie entschloß sich zu dem Schritte, der ihr schwer genug wurde, das Mädchen in eine wirkliche Besserungsanstalt zu geben. Die Wirkung war vollständig. Nach einem halben Jahre kehrte das Mädchen mit tiefem Ernste und tiefem Danke in das mütterliche Haus zurück. Ihr Leichtsinn, von dem bereits alles zu fürchten gewesen war, war für immer abgethan. Sie ist heute die brave, herzlichfromme und liebenswürdige Gattin eines geachteten Kaufmanns in X., und erzieht ihre Kinder auf die verständigste Weise.

hung des Mädchens innerhalb der Familie geschehen müße, so ergiebt sich, daß das weibliche Geschlecht zu den beiden Factoren, in welche alle Volkserziehung zerfällt, der Privaterziehung, die auf Entwickelung der Individualität abzielt, und der öffentlichen, in welcher das Interesse für die Gemeinschaft überwiegt, nicht dieselbe Stellung hat, wie das männliche. Für den Knaben ist es, seiner Bestimmung gemäß, nothwendig, daß ihm nicht nur der Einfluß der häuslichen, sondern auch die Zucht der öffentlichen Erziehung zu Theil werde. Den Satz, welchen Schleiermacher (Erziehungslehre S. 711) aufstellt, daß unter gewißen Bedingungen die Privaterziehung überflüssig und die gesammte Erziehung eine öffentliche werden könnte, kann man in Beziehung auf das männliche Geschlecht zugeben; in Betreff des weiblichen aber nicht, denn dieses kann seiner Bestimmung gemäß nur innerhalb der Familie recht gebildet werden.

Für alle Bildungsstätten der weiblichen Jugend bleibt daher die wesentliche Forderung, daß sie den familienhaften Charakter bewahren. Darauf zu achten, liegt im tiefsten Interesse des Staats, da das Gedeihen des Gemeinwesens die sittliche Gestalt des Familienlebens zur nothwendigsten Voraussetzung hat. Wo also die häusliche Erziehung aus irgend einem Grunde für ein Mädchen ersetzt werden muß, da bleibt es das Natürlichste und das Richtigste, daß eine andere Familie, welche das öffentliche Vertrauen besitzt und die sittlichen, religiösen und sonstigen Garantien wahrer Bildung darbietet, aufgesucht und dieser die Erziehung des Mädchens anvertraut werde. Für eine solche Familie wäre allerdings wiederum die höchste Pflicht, nur so viele Pensionairinnen aufzunehmen, daß das wirkliche Familienleben fortbestehen könnte. Erkennbar bleibt dies Verhältnis immer, namentlich dadurch, daß für den Zweck der Erziehung keine helfenden Personen in das Haus aufgenommen werden. Käme eine solche Pension auch theurer, so würde sie dafür auch segensreicher sein. Es ist schwer, hier die Grenze zu ziehen, noch schwerer, auszusprechen, auf welche Weise der Staat diese Verhältnisse zum Gegenstande der Gesetzgebung machen könne. Gewiß aber ist, daß in der gänzlichen Gesetzlosigkeit, welche auf diesem Gebiete herrscht, eine Lücke staatlicher Ordnung und sittlich-pädagogischer Anschauung sich kundgiebt, welche beweist, daß die ethische Bedeutung des Familienlebens noch nicht so allgemein erkannt ist, als zu wünschen wäre. Der Einfluß des Staates und der Kirche, denn auch sie hätte mitzusprechen, müßte eben darauf gehen, zu verhindern, daß einem Mädchen die für sein ganzes Leben unentbehrliche Wirkung des Familienlebens verloren gehe. Aber die Fürsorge des Gemeinwesens muß auch noch einen weitern Schritt thun. Abgesehen davon, daß es doch gelegentlich an der nöthigen Zahl der gesuchten Normal-Familien fehlen dürfte, ist auch Vorsorge zu treffen für alle jene außerordentlichen Fälle, in denen augenblickliche Hülfe nöthig ist, besondere Schwierigkeiten der Erziehung überwunden, oder große Fehler derselben beseitigt werden sollen. Diesen Bedürfnissen kann nur durch öffentliche, vom Staate fundirte, oder doch organisirte und beaufsichtigte Erziehungsanstalten genügt werden. Das Wesentlichste in der Organisation solcher weiblichen Erziehungsanstalten ist aber, daß innerhalb des großen Ganzen wiederum eine Gliederung bestehe, welche ein eigentliches Familienleben, angelehnt an eine Reihe von natürlichen Familien der Erziehenden, annähernd möglich macht. Nur so ist die Haus- und Lebensordnung des Institutes zu finden, auf deren Erfindung Stoy hinweist, bei welcher die zahllosen Veranlassungen zu häuslichen Diensten und Sorgen auch innerhalb des Institutes sich einstellen können. Nicht künstliche Familien, wie in Knabeninstituten, bestehend aus einem Aufseher und einer gewißen Zahl von Zöglingen, sondern nur natürliche Familien, in welche die Mädchen eingereiht werden, können dies Problem lösen. Wo diese Bedingung fehlt, wo eine Menge von Mädchen, wie in einer Kaserne, eingeschlossen ist, da ist, welche pünctliche Ordnung in dieser Kaserne auch herrsche, der Zweck weiblicher Bildung nicht erreichbar, und die Eigenthümlichkeit des Weibes noch verkannt. Solche Anstalten kann eben nur das Gemeinwesen gründen, welches keinen Erwerb treiben will, denn sie fordern nicht nur bedeutende Mittel für die gesammte Anlage und Unterhaltung,

sondern auch gebildete und erfahrene Erzieher und Erzieherinnen, die diesen Anstalten ihr Leben widmen. Daß für den religiösen Geist dieser Anstalten gesorgt werde, daß sie, wie Raumer sagt, „vom Christenthum durchdrungen und geheiligt sein müßen, ohne die Religion als Aushängeschild zu misbrauchen,“ halten wir für selbstverständlich. Für das weibliche Privatinstitut giebt es also keine rechte Stelle. Dasselbe ist behaftet mit dem innern Widerspruch, daß es Privaterziehung sein will, und doch die Zwecke derselben nicht realisiren kann, weil es eben als Institut eine Richtung auf öffentliche und allgemeine Erziehung hat, und doch nicht im Stande ist, diesem Institutsleben den wirklichen Charakter des Familienlebens zu geben, wie große und öffentliche Anstalten es vermögen. In der That sehen wir ja auch, daß gegenwärtig, wenn es sich um die aushäusige Erziehung eines Mädchens handelt, entweder, und am liebsten, eine zuverläßige Familie gesucht wird, in die es mit vollem Kindesrecht aufgenommen werden könnte, oder nach einer jener Erziehungsanstalten gefragt wird, die durch ihren öffentlichen Charakter für eine verständige Organisation Gewähr leisten. Dem Privatinstitute bleibt also auch erfahrungsmäßig nur noch übrig, sich auf die freilich nicht eben geringe Anzahl derjenigen zu stützen, die unklar über den Stand der Sache oder einer äußerlichen Ansicht vom Leben, von dem Wesen der Bildung und der Würde des Weibes zugewendet sind.

Damit ist aber die Stellung dieser Institute deutlich genug bezeichnet.

Flashar.

Mädchenschule, höhere. Höhere Mädchenschulen oder, wie sie gewöhnlich genannt werden, höhere Töchterschulen, ein Name, den schon Jahn (das Wort ist seit 1774 von Zürich aus in Umlauf gekommen; s. deutsches Volksthum von F. L. Jahn S. 197) angegriffen hat, der sich indessen doch einzubürgern scheint, sind Unterrichtsanstalten für die weibliche Jugend der gebildeten Stände. Sie gehören durchaus der neuern Zeit an, sind zuerst in Deutschland aufgetreten, hier auch am meisten verbreitet und verdanken ihre Entstehung einerseits der ernsteren, durch die Reformation hervorgerufenen, Fürsorge für das Schulwesen, andrerseits den seit der Mitte des 18. Jahrhunderts eingetretenen Veränderungen der socialen Verhältnisse. Nicht darin besteht die Bedeutung der höheren Mädchenschulen, daß dieselben dem weiblichen Geschlechte den Zugang zu höherer Geistesbildung überhaupt erst eröffnet haben, denn das Alterthum und das Mittelalter zählt der künstlerisch und wissenschaftlich gebildeten Frauen sehr viele, sondern darin, daß sie dem eigenthümlichen Wesen weiblicher Bildung im Unterschiede von der Bildung des Mannes Rechnung tragen wollen, daß sie die Fürsorge für einen höheren Unterricht der weiblichen Jugend als ein allgemeines, die Gemeinde, den Staat und die Kirche interessirendes, Bedürfnis aufgedeckt und endlich darin, daß sie den Zugang zu höherer Bildung von jenen Zufälligkeiten ausgezeichneter Anlage und bevorzugter Lebensstellung, an welche wir denselben im Alterthum sowie im Mittelalter geknüpft sehen, befreit und weiteren Kreisen eröffnet haben. Denn wenn sich bei allen Culturvölkern neben dem geringen Antheil, der dem weiblichen Geschlechte an dem Volksunterrichte gegönnt war, die Erscheinung geltend macht, daß einzelne Frauen sich über das Niveau der weiblichen Bildung ihrer Zeit erhoben und mit den hervorragendsten Vertretern der Kunst und Wissenschaft in Gemeinschaft, zuweilen sogar in einen Wettstreit eingetreten sind, der nicht immer zu ihrem Nachtheile ausfiel, so wird diese Erscheinung doch immer dadurch charakterisirt und herabgesetzt, daß ihr die ebengenannten culturhistorischen Momente, welche der höheren Mädchenschule unserer Zeit zu vindiciren sind, fehlen. Die gebildeten Frauen früherer Zeiten ringen mit den Männern um den gleichen Preis männlicher Bildung. Sie treten als Dichterinnen, als Philosophinnen oder als gelehrte Frauen auf; der eigenthümliche Lebensinhalt der weiblichen Seele kommt entweder gar nicht oder doch nur darin zur Erscheinung, daß sie neben der Gelehrsamkeit und der Kunst auch ihren natürlichen Pflichten als Gattinnen und Mütter Beachtung schenken. Die edelste Auffassung

weiblichen Lebens im classischen Alterthum, der wir in der Schule des Pythagoras begegnen, bringt es nicht zu einem Begriffe eigentlich weiblicher Bildung. Wie viel Gutes die Pythagoreerin Theano in ihren Briefen z. B. über Verweichlichung der Kinder (an Eubule) und über verständige Behandlung der Sclavinnen und Mägde (an Kallisto) sagt, wie wohlthuend die Schrift derselben „über die Frömmigkeit", so wie diejenige der Pythagoreerin Phintys „über die Selbstbeherrschung" und die der Pesiktione „über die Harmonie des Weibes" und „über die Weisheit," namentlich gegenüber manchen weiblichen Schriftstellerinnen unserer Zeit uns anmuthen, ja wie nahe die letztere in dem letztgenannten Buche dem Wesen der intellectuellen Bildung des Weibes zu kommen scheint, wenn sie die Weisheit darein setzt, „daß man die Principien von allem erkenne (s. Mädchenbildung S. 499), so enthalten doch alle diese Schriften bei näherer Betrachtung nichts anderes, als eben die Philosophie des Pythagoras überhaupt. Die sittlichreligiösen Maximen, die hier empfohlen werden, sind dieselben, von denen Pythagoras das Leben seiner Jünger überhaupt getragen wissen will. Frömmigkeit der Grund, Musik und Gymnastik die Mittel, Selbstbeherrschung und dadurch innere Harmonie des Verstandes und Willens das Resultat der Bildung. Es kommt da schließlich auf das Urtheil Platos hinaus, daß die Anlagen der Weiber denen der Männer ihrer Natur und Art nach wesentlich gleich und nur durch die weibliche Schwäche von denselben unterschieden seien. Darin spiegelt sich die antike Ansicht vom Weibe, welche durch den Vorwurf der Schwäche alles zurücknimmt, was sie gelegentlich der Weiblichkeit zugiebt; eine besondere und eigenthümliche Sphäre weiblicher Natur und Bildung wird ebensowenig, als die Gleichberechtigung beider Geschlechter in Betreff der höchsten Lebensgüter mit Entschiedenheit ausgesprochen und anerkannt. Im Mittelalter war die Richtung des germanischen Geistes der intellectuellen Bildung der Frauen viel günstiger als im Alterthum. Das uralte germanische Vorurtheil, daß geistige Bildung der männlichen Kraft entgegenwirke, wie es sich einst in dem Auftreten der ostgothischen Großen gegen Amalasuntha's Erziehungsplan offenbarte, sprach sich auch in späterer Zeit noch in dem Mangel eigentlicher Schulbildung der Männer aus, wie z. B. bei Wolfram von Eschenbach und vielen Minnesängern, die sich ein „Singerlein" halten mußten, um ihre Dichtungen an diejenigen zu bringen, denen sie gewidmet waren. Jemehr man dagegen das weibliche Wesen schon in der Urzeit den Geheimnissen der Wissenschaft und der Religion nahestehend dachte, und jemehr die Bildung des Mittelalters an die Kirche sich anlehnte, desto natürlicher mußte es erscheinen, wenn die Frauen die Sprache der Kirche erlernten und ihre Muße durch gelehrte Studien ausfüllten. So beginnt schon mit den Töchtern und Schwestern Karls des Großen, wie wir aus dem Briefwechsel Alcuins mit ihnen ersehen, die lange Reihe der Frauen, denen Verkehr mit Gelehrten und wissenschaftliche, namentlich sprachliche Studien zum Lebensbedürfnisse geworden waren. Zwar tritt diese Richtung zunächst in engste Verbindung mit dem in den Vordergrund gestellten Streben nach Heiligkeit des Lebens und es sind eben die heiligen Schriften, sowie die Erklärungen derselben, auf welche jene Beschäftigungen zuerst gerichtet waren; aber die Sprache als solche, die grammatische Kenntnis und Erlernung derselben erscheint doch auch bei Karl dem Großen schon als hauptsächlichster Unterrichtsgegenstand, der mit den Töchtern getrieben, während des ganzen Mittelalters als wesentlicher Theil des höheren weiblichen Unterrichtes angesehen wird und neben dem religiösen und dem Unterrichte im Spinnen, Weben ꝛc. den eigentlichen Inhalt der weiblichen Bildung ausmachte. Den günstigsten Boden für diese gelehrte Richtung boten die Frauenklöster dar und in ihnen wurden, wie aus der Correspondenz des Bonifacius hervorgeht, von den Nonnen nicht nur biblische Bücher abgeschrieben, sondern auch weltliche Wissenschaften gelegentlich gelehrt. Mit der Zeit traten die gelehrten Studien immer mehr in den Vordergrund; nicht nur die Töchter der Fürsten und Edeln, sondern auch die der reicheren Bürger eignen sich diese Art der Bildung an, und als in

Italien die Liebe zu den Wissenschaften erwachte, begeisterten sich für dieselben nicht wenige Frauen, fügten dem Studium der lateinischen das der griechischen Sprache hinzu und machten in beiden Verse. Gegen das Ende des Mittelalters wird wissenschaftlicher und vorzugsweise sprachlicher Unterricht für die höhere Bildung der Mädchen überall für nöthig erachtet, Lud. Vives und Erasmus betrachten die geistige Zucht derselben für das heilsamste Gegenmittel gegen die Sittenlosigkeit und den gefährlichen Einfluß weltlicher Lectüre. Ganz respectabel ist die Zahl der geistlichen und weltlichen Schriften, welche der Erstere in seinem Buche de institutione christianae foeminae (liber I. c. V.) zur Lectüre der Frauen empfiehlt: „porro quinam libri sint legendi, de quibusdam nemini non constat, velut de Evangeliis Domini, de Apostolicis tum actis, tum epistolis, de historicis et moralibus veteris instrumenti, de Cypriano, Hieronymo, Augustino, Ambrosio, Chrysostomo, Hilario, Gregorio, Boëthio, Fulgentio, Tertulliano, Platone, Cicerone, Seneca et similibus." Zu diesen kommen dann in seinem kurzen Schriftchen „de puellarum institutione" noch „Erasmi institutio principis, Enchiridion, Paraphrases et alia ejus permulta pietati utilia, Thomae Mori Utopia." „Historiam" fährt er fort, „poterit leviter cognoscere ex Justino et L. Floro et Valerio Maximo. Das Lesen der h. Schrift wird bereits in die Zeit der Morgen- und Abendandacht verwiesen: inter haec omnia et cum surgit e lecto, et cum it cubitum, aliquid quotidie ex novo testamento legat. Dazu kommen dann die „poetae christiani, quos jucundum fructuosumque erit legere, velut Prudentius, Sydonius, Paulinus, Arator, Prosper, Juvencus etc." Bei diesen Studien sollen die Mädchen Collectaneenhefte halten, in welchen fortdauernd seltene Worte, elegante Redewendungen, inhaltvolle Sentenzen, lehrreiche Thatsachen eingetragen werden müßen. Natürlich kommt den armen Jungfrauen bei alledem das Lexicon nicht aus der Hand (s. das letzte Capitel der institutio puellarum). Der Grundgedanke dieser ganzen Art weiblicher Bildung, über welchen man seit dem Alterthume nicht hinausgekommen war, und der einfach darin bestand, daß die Frauen soweit wie eben möglich in die Gelehrsamkeit der Männer eingeführt werden müßten, tritt sehr deutlich hervor, wenn man die obengenannte Anweisung des L. Vives de institutione puellarum mit der von ihm in demselben Jahre 1523 verfaßten Schrift de adolescentum institutione vergleicht. In beiden wird dieselbe Strenge der grammatischen Methode gefordert und für die Mädchen nur vom Griechischen abgesehen. Vives selbst spricht jenen Grundgedanken des bloß quantitativen Unterschiedes zwischen männlicher und weiblicher Bildung (de instit. foeminae christ. lib. I. c. IV.) mit den einfachen Worten aus: Et in discendo quidem nullum, ut viro, sic neque feminae finem statuo, nisi quod virum plurium ac variarum cognitione rerum instructum esse par est etc.

Der Abstand dieses Standpunctes, dem das innere Leben des Weibes noch so verborgen war, von der Tendenz unserer heutigen höheren Mädchenschule, welche darauf ausgeht, der weiblichen Denkweise und dem weiblichen Berufe überall Rechnung zu tragen, liegt auf der Hand, und doch ist dieser Mangel des frühern Mädchenunterrichtes noch immer gering anzuschlagen im Vergleiche mit andern Mängeln. Immerhin waren es doch überaus bildende Elemente, die dem Geiste der so unterrichteten Mädchen dargeboten wurden, und die nüchterne Zucht der grammatischen Methode mochte, wie sie sich an den Jünglingen durch Beförderung logischer Schärfe und geistiger Gewecktheit heilsam erwiesen hatte, auch der weiblichen Geistes- und Gemüthsentwickelung, die ja so leicht eine verschwimmende wird, eine gewiße Haltung gewähren. Was aber diese ganze Richtung auf gelehrte Bildung der Frauen im Alterthume sowie im Mittelalter zu einer sehr niederschlagenden Erscheinung macht, das ist die geringe Anzahl derer, denen sie zu gute kam, der durchaus private und zufällige Charakter derselben und der vollständige Mangel eines öffentlichen Interesses dafür, daß auch das weibliche Geschlecht des allgemeinen Culturfortschrittes theilhaftig gemacht

werde. Königliche Töchter sind es, für welche Vives und vor ihm schon Vincenz von Beauvais solche Rathschläge gegeben hatte. Daß aber auf dem Throne, daß in den Schlössern der Großen und in den mit fürstlichem Aufwande geschmückten Häusern reicher Patricier auch dem Unterrichte der Töchter die nöthige Sorgfalt gewidmet wurde, war natürlich, denn es versteht sich zu allen Zeiten von selbst. Steigen wir nur eine Stufe tiefer, etwa in die Familie des mittleren und niederen Adels, oder gar in die Sphäre des eigentlichen Bürgerstandes, so hört da jede Fürsorge für die höhere Bildung des Weibes auf und wir finden im Mittelalter außer dem, was die Klöster boten, keine einzige Veranstaltung allgemeinerer Art, die jenem Zwecke gewidmet gewesen wäre. Die vielen gelehrten Frauen, welche das Mittelalter und das Alterthum uns nennt, werden eben darum genannt, weil sie die Ausnahmen bilden, weil sie über den Bildungsstandpunct der Frauen überhaupt sich erheben und darum Aufsehen machen. Die Rückseite dieser Erscheinung bietet daher ein desto unerfreulicheres Bild, eine vollständige Vernachläßigung der weiblichen Bildung in allen mittleren Schichten des Volkes. Ueberall kommt es hier, ganz wie im Alterthum, lediglich auf den Zufall an, ob einem Mädchen durch günstige Verhältnisse ein Antheil an höherer wissenschaftlicher Bildung zufällt oder nicht. Gelegentlich mochte ein begabter Hausgeistlicher auf der Burg, oder in Städten ein dem Vaterhause befreundeter Gelehrter sich eines solchen Mädchens annehmen; denn aller Unterricht der Art war eben Privatunterricht, und denselben übernahmen für hochstehende Frauen nicht selten die berühmtesten Gelehrten ihrer Zeit. Fehlte eine solche Gelegenheit, so geschah eben nichts und dies war die Regel. Selbst die Kirche als solche hat nicht eigentlich etwas nennenswerthes für die intellectuelle Förderung des weiblichen Geschlechts gethan, und Vives macht in der Vorrede seines Buches de institutione foeminae christianae an die Königin Katharina von Arragonien den Kirchenvätern Tertullian, Cyprian, Hieronymus, Ambrosius, Augustin und Fulgentius überhaupt den Vorwurf, daß sie, die so oft von den Weibern, namentlich von den Jungfrauen und Wittwen gehandelt hätten und des Lobes der Keuschheit nicht müde würden, doch den pädagogischen Gesichtspunct übersehen und zwar zu einem ehrbaren Leben ermahnt aber nicht gezeigt hätten, wie man dazu gelange. Sehen wir ab von dem bei aller Entstellung der göttlichen Wahrheit doch unendlich tiefen Einfluß der christlichen Lehre, von der festen sittlichen Schranke, in welche das Haus die Töchter und Frauen dieser Zeit geschlossen hielt, und von den idealen Momenten, welche diesen die Theilnahme an der nationalen Literatur darbot, und behalten wir die eigentliche intellectuelle Bildung des Weibes im Auge, so müßen wir sagen, daß für diese im großen und ganzen im Mittelalter ebensowenig geschah als im Alterthum. Freilich gab es auch für Mädchen schon frühe in den Städten Schulen, und obwohl Karl der Große die Erziehung der Mädchen von Männern, nicht von Frauen geleitet wissen wollte, so werden doch schon vom Anfange des 13. Jahrhunderts an „Schulmeisterinnen,“ „Lerfrauwen“ und „Ammen“ erwähnt, welche letzteren bei Knaben und Mädchen als Erzieherinnen wirken. Gegen das 15. Jahrhundert tauchen sie an sehr vielen Orten, in Berlin, Nürnberg, Straßburg, Lübeck &c. auf, und kommen unter dem Namen „Lehrhalterinnen“ und „Lehrmütter“ als Personen vor, die theils für Mädchen allein, theils für Kinder beiderlei Geschlechts kleine Schulen etabliren. Aber die Benutzung dieser Schulen, deren Gattung sich als sogenannte Klippschulen noch bis in die neueste Zeit erhalten hat, war vollständig in das Belieben der Familien gestellt, und sie boten so wenig dar, daß ihr bildender Einfluß sehr gering ins Gewicht fällt, und noch keineswegs einen Vorzug der mittelalterlichen Mädchenerziehung vor der des Alterthums begründet, welches in Athen und in Rom schon frühzeitig Mädchenschulen, in Athen sogar besondere Mädchenlehrerinnen (ψάλτριαι) und in Rom doch auch wackere Erzieherinnen, wie die Hispulla, aufweist, an welche der jüngere Plinius so dankbare Briefe über das, was sie an seiner Gattin gethan, geschrieben hat.

Wie die Reformation erst den Gedanken der Volkspädagogik erzeugt hat, so wur-

zelt in ihr auch die Fürsorge für den Mädchenunterricht in seiner Besonderheit. In der Schrift Luthers „An die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen" v. J. 1524 wird bereits neben den Knaben der Mädchen gedacht. „Die Welt bedarf feiner geschickter Männer und Frauen," heißt es dort, „daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde". Da war sofort in aller Einfalt Wesen und Princip der Mädchenbildung ausgesprochen. Alle Kirchen- und Schulordnungen der nächstfolgenden Jahre heben die Nothwendigkeit der Mädchenschule hervor. Mehr hypothetisch redet davon Johann Brenz in der Halleschen Kirchenordnung: „Es wäre auch sehr gut, daß man für die jungen Töchter eine geschickte Frau bestellte, welche am Tage zwei Stunden" (Luther hatte täglich nur eine Stunde vorgeschlagen) „die Mädchen im Lesen und Schreiben unterrichtete, wie denn der Apostel Paulus Tit. I. dazu ermahne." „Denn," fügt er hinzu, „die Schrift gehört ja nicht den Männern allein, sie gehört auch den Weibern, die mit jenen zugleich des Himmels und des ewigen Lebens warten." Noch umständlicher geht die Reformatio ecclesiarum Hassiae von demselben Jahre auf die Sache ein, sie fordert die Einrichtung von Mädchenschulen nicht nur in den Städten, sondern „si fieri potest," auch in den Dörfern. Der Unterricht soll sich auf die Glaubenslehre, auf Lesen und Spinnen erstrecken. Die Schulzeit wird ausgedehnter gedacht, denn es wird vorgeschrieben, daß sowohl des Morgens, wenn sie zur Schule kommen, als des Abends, wenn sie nach Hause gehen, ein Psalm gemeinschaftlich und ein Capitel der Bibel von einer einzelnen gelesen werde. Doch war es vornehmlich die durch ihren Einfluß auf die Schulgesetzgebung des 16. Jahrhunderts so wichtige Braunschweig'sche Kirchen- (und Schul-) Ordnung vom J. 1528, sowie die spätere von 1543, von der in Deutschland die bedeutendste Wirkung auf die Gestaltung der Mädchenschulen ausgieng, und Johann Bugenhagen, der Verfasser beider, ist daher als der eigentliche Begründer der deutschen Mädchenschule anzusehen. Schon in dem Entwurfe von 1528 hebt er in dem Abschnitte „Von den Juncfrawenschulen" mehrere wesentliche Rücksichten dieser Anstalten hervor. Es sollen in der Stadt an angemessenen Orten vier solche Schulen angelegt werden, damit die Mädchen nicht weit von Hause zu gehen haben. Die Schulmeisterinnen sollen von dem Rathe angenommen und als geistliche Dienerinnen der ganzen Stadt angesehen werden. Sie sollen „im Evangelio verständig" und von gutem Rufe sein. Die Subsistenzfrage wird ausführlich und in frommer und biederer Weise verhandelt. Als Unterrichtsgegenstände erscheinen hier auch nur das Lesen und die Begründung der christlichen Erkenntnis, aber für diese wird schon biblische Geschichte, Katechismus und Gesangbuch in Anspruch genommen. Die Zeit des ganzen Cursus wird auf ein bis zwei Jahre, die tägliche Schulzeit auf eine, höchstens zwei Stunden festgesetzt, die andere Zeit sollen die Mädchen überlesen, den Eltern dienen und lernen Haushalten &c. In der Schulordnung vom J. 1543 wird nichts wesentliches hinzugefügt. Sie fordert in allen Städten und Flecken die Errichtung solcher Schulen, fügt zum Lesen das Schreiben hinzu, was aber im Nothfalle auch wegfallen könne, und ordnet genauer die Behandlung des Katechismus und den Gebrauch der Bibel. Wer seine Töchter mehr lernen lassen wolle, der möge sie auch geschriebene Briefe lesen lehren lassen. Die Schulzeit ist bereits sehr erweitert. Vormittag zwei und Nachmittag zwei Stunden. Doch wird vorgesehen, daß man den Mädchen nicht zu viel auferlege, Maß sei zu allen Dingen gut. Am ausführlichsten geht auf die innere Einrichtung dieser Anstalten die zwischen die beiden Braunschweiger Kirchenordnungen fallende Wittenberger vom J. 1533 ein. Sie berichtet im Eingange des über die Mädchenschule sprechenden Abschnittes, daß bereits eine Jungfrauenschule erbaut und so fundirt sei, daß alle Zeit ein Schulmeister für die Mädchen vorhanden sein werde. Die Unterrichtszeit wird bestimmt von „Morgens so man zur Predigt leutet, so lang bis man zu Tisch bläset, ungeferlich," Nachmittag von 12 Uhr bis gegen 3 Uhr.

Mittwoch und Sonnabend Nachmittag ist frei. Die Eintheilung der Lehrstunden ist sehr einfach: Vormittag Lesen (Abhören der Geförderten und Uebung mit den Anfängern), Nachmittag Schreiben und Singen. Mittwoch und Sonnabend Vormittag Katechismus, Psalmen, Sprüche lernen. Auch die Anfangsgründe der Gesangslehre und „mit der Zeit" die des Rechnens werden gefordert. In den späteren Visitations-, Kirchen- und Schulordnungen bis ans Ende des Jahrhunderts bleibt überall der von Luther und Bugenhagen aufgestellte Typus der Mädchenschule erkennbar, und es stellt sich in dieser ganzen Zeit nirgends ein Fortschritt, vielmehr sehr bald ein Rückschritt von dem, was die Reformationszeit geschaffen hatte, heraus.

Die Bedeutung dieser Einrichtungen für die weibliche Bildung lag zunächst darin, daß eine besondere Veranstaltung für den Unterricht der Mädchen, im Unterschiede von dem der Knaben, als nothwendig erkannt wurde, daß man auch das weibliche Geschlecht an dem eigentlichen Gewinne der Zeit, der reinen Lehre des Evangeliums, theilnehmen lassen und sie zum selbständigen Gebrauche der h. Schrift befähigen wollte, endlich darin, daß man die Fürsorge für diesen Mädchenunterricht als eine Angelegenheit betrachtete, welche im Interesse der Gemeinde, der kirchlichen, wie der bürgerlichen liege. Man könnte bei den geringen Forderungen, welche diese Schulordnungen an die Mädchenbildung machten, zu dem Zweifel geneigt sein, ob in diesen Anstalten wirklich die Anfänge der höheren Mädchenschulen gesucht werden dürfen. Indessen ergiebt sich aus einer genauen Betrachtung dieser Schulordnungen, daß in der That ihre Verfasser die entschiedene Absicht gehabt haben, die mittleren Stände des Volkes durch die Schulen zur Frömmigkeit und Bildung, zwischen welchen jene Zeit noch keine Feindschaft kannte, zu erheben. Offenbar haben Luther und Bugenhagen diese mittleren Schichten des Volkes im Auge. Ueberall ist die Rede davon, daß aus solchen Jungfrauen, die das Wort Gottes gefaßt haben, fromme und verständige Hausmütter hervorgehen sollen, die ihr Gesinde regieren und die Kinder im Gehorsam auferziehen können. Ja Luther faßt in seinem Schreiben an die Christen zu Riga seine Bemühungen um das Schulwesen in die Worte zusammen: „Ich habe nun viel gepredigt und geschrieben, daß man in Städten sollte gute Schulen aufrichten, damit man gelehrte Männer und Weiber aufzöge 2c." Was uns aber heute gering scheint, war für jene Zeit, in welcher für die weibliche Bildung der mittleren Volksschichten überhaupt fast nichts geschah, schon etwas großes. Da ferner ein Schulzwang damals überhaupt nicht bestand, sondern die Pflichten gegen die Schule etwa so angesehen wurden, wie die gegen die Kirche, so gehörte schon immer eine gewisse Erhebung über den materiellen Druck des Lebens dazu, daß eine Familie ihren Töchtern den einigermaßen regelmäßigen Schulbesuch gestatten konnte. Wenn daher gelegentlich davon geredet wird, daß auch in Dörfern solche Mädchenschulen angelegt werden sollten, so sprach sich in solchen Hoffnungen ein Idealismus aus, der in so schwungvoller Zeit leicht erklärlich, doch noch heute auf die Erfüllung seiner Hoffnungen wartet. Fassen wir alle Züge des damals sehr regen Lebens auf dem Gebiete des Unterrichts ins Auge, so stellt sich der Zustand des Mädchenunterrichts jener Zeit etwa so dar: Neben den lateinischen Schulen, welche vornehmlich für den gelehrten Beruf vorbereiten sollten und daher nur von Knaben besucht wurden, standen diese sogenannten deutschen Schulen, in denen wir eben so sehr den Anfang der späteren deutschen Volksschule als den der mittleren und höheren Bürgerschule zu erkennen haben. Diese deutschen Schulen, meist als Pfarrschulen an die kirchlichen Verhältnisse angelehnt, wurden fast überall von Knaben und Mädchen besucht, wie denn auch in denselben Lehrer und Lehrerinnen wirkten. Auch die Anfänge der Dorfschulen, die zunächst bloße Hülfsanstalten der Pfarrer für den Unterricht der Jugend im Christenthume waren, bildeten sich später den deutschen Schulen ähnlich weiter aus, und werden oft selbst so genannt. Aber in den größeren Städten gab es in der Reformationszeit neben diesen deutschen Schulen noch besondere Mädchenschulen, welche, wenn sie im ganzen nicht eben eine besondere Erweiterung des Pensums er-

strebten, doch durch die Absonderung des Geschlechts, durch die daran sich knüpfende zartere Behandlung, sowie durch sorgfältigere Durchführung ihrer Aufgabe sich als eine höhere Gattung von Schulen denjenigen empfahlen, die ihre Töchter mehr gefördert sehen wollten und überhaupt höhere Ansprüche auf Bildung machten. Wäre ein solcher Unterschied nicht anzunehmen, so würde nicht zu begreifen sein, daß beide Arten, für den Unterricht der Mädchen zu sorgen, so ruhig neben einander bestehen konnten. Denn entweder die deutschen Schulen boten in jeder Beziehung dasselbe, was von den Mädchenschulen erwartet wurde, und dann ist nicht abzusehen, warum die Reformatoren so eifrig auf die Errichtung von Mädchenschulen Bedacht nahmen, und warum diese Anstalten nur in größeren Städten sich hielten, oder es war eben ein Unterschied ins Auge gefaßt, und dann konnte es kein anderer sein als der eben bezeichnete. Daß neben solchen Veranstaltungen für weibliche Bildung in den eigentlich vornehmen Lebenskreisen jener Zeit noch immer ein außerordentlicher Privatunterricht für die Töchter nöthig erachtet wurde, der dann auch noch sehr lange, ganz wie früher, auf Gelehrsamkeit ausgieng, versteht sich von selbst. Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache wurde um so mehr von den gebildeten Damen der wirklich höheren Stände gefordert, als diese Kenntnis allein zu einem selbständigen Urtheil über die Ereignisse und Lebensfragen jener Zeit befähigen konnte. Es gab Frauen, die das neue und das alte Testament im Urtexte lasen, und es wurde noch am Ende des 17. Jahrhunderts (z. B. in den „Projecten, wie die Anführung Herren-Standes, adlicher und anderer fürnehmer Jugend, veranstaltet, und guten Theils wirklich eingerichtet und angefangen" Halle, 1698), ausdrücklich Unterricht im Griechischen und Hebräischen für die Töchter als nöthig erachtet (s. Dr. J. Horkels Reden und Abhandlungen von Dr. C. Heiland, Berlin 1862 S. 102.). Aber diese sociale Sphäre hatten die Reformatoren ebensowenig im Sinne, als die der dienenden und unfreien Volksklassen, wenn sie von besondern Mädchenschulen redeten, sondern die mittleren Stände, die zwischen jenen beiden in immer größerer Mannigfaltigkeit der Berufsarten anfiengen sich geltend zu machen, die aber damals zu einer Einheit des Begriffs in rechtlicher, staatlicher und andern Beziehungen noch nicht so zusammen gewachsen waren, wie dies in dem späteren „dritten Stande" oder in dem heutigen „Mittelstande" geschehen ist.

Uebrigens war der Erfolg dieser Bemühungen Bugenhagens ein ziemlich geringer. Weniger wohl darum, weil es an geeigneten Lehrerinnen fehlte, denn an diese war doch die Mädchenschule nicht allein gewiesen, aber das Erkalten der Herzensfrömmigkeit, das Hervortreten der confessionellen und politischen Gesichtspuncte in Sachen der Religion, endlich die Schrecken und Verheerungen des dreißigjährigen Krieges — alle diese Ursachen riefen eine allgemeine Depravation des Schulwesens hervor, vor welcher nur vereinzelte Unterrichtsanstalten durch geniale Schulmänner bewahrt wurden. Am härtesten traf dieser Zustand des Schulwesens das weibliche Geschlecht. Auch in den größeren Städten, in welchen durch Bugenhagens Einfluß besondere Mädchenschulen eingerichtet worden waren, giengen dieselben größtentheils ganz ein und machten Winkelschulen Raum, in denen doch wieder Knaben und Mädchen zusammengethan wurden. Bei dem Verfalle des öffentlichen Unterrichts, welcher selbst in den niederen Schulen den bescheidensten Forderungen kaum entsprach, wucherte das Privatschulwesen in einer heute kaum begreiflichen Weise. Studenten, verkommene Gelehrte, aber auch mit ihnen concurrirend alte Weiber, Schlächter, Schuster, Nachtwächter traten als Schulhalter auf. In Königsberg bestanden um das Jahr 1700 an 200 Winkelschulen (s. Horkels Reden 2c. S. 110). Knaben, denen man eine gründlichere Bildung angedeihen lassen wollte, schickte man in renommirte Anstalten in der Ferne, allenfalls auch zu den Jesuiten, aber für Mädchen wäre dies nach den Begriffen der Zeit noch unmöglich gewesen, auch wenn es solche Anstalten für sie gegeben hätte. Sie waren also auf die Winkelschulen angewiesen und wie es in diesen damals aussah, darüber belehrt uns eine Schulordnung von Lübeck vom J. 1639 (s. Geschichte des deutschen Volksschulwesens

von Dr. H. Heppe V. 294), die darüber klagt, daß außer den vergünstigten Lehrmüttern auch allerlei Weiber, die zu Falle gekommen, Ammen, Kupplerinnen, Dirnen, die nicht dienen wollten, und auf ihre eigene Hand sitzen und sich mit allerhand Voll nähren, Schule halten. Für das ganze Mädchenschulwesen knüpfte sich an diese Zustände der eigenthümliche Uebelstand, daß der höhere Mädchenunterricht, ganz entgegengesetzt den Absichten der Reformationszeit, eine Domäne der Privatspeculation wurde, von welcher erst in der neuesten Zeit Gemeinde und Staat wieder anfangen Besitz zu nehmen. Erst im 18. Jahrhundert wurde die Idee besonderer Anstalten für den höheren Mädchenunterricht wieder aufgenommen. Gleich in den Halleschen Stiftungen A. H. Franckes tritt eine gesonderte Mädchenschule auf, und so nahm denn auch der weibliche Unterricht an dem Gewinne Antheil, den die in diesem Jahrhunderte auftretenden mannigfachen Reformen des Schulwesens der Methode und dem Geiste des Unterrichts eintrugen. Von großer Bedeutung für die Auffassung der höheren Mädchenbildung wurde auch in Deutschland das Buch Fenelons sur l'éducation des filles, welches am Ende des 17. Jahrhunderts erschien und in seiner Art eben so charakteristisch ist, als das Werk des Lud. Vives de institutione foeminae christianae. Blickt dieser zurück, und faßt er in gründlichster Weise zusammen, was sich für die alte Praxis der gelehrten Frauenerziehung sagen läßt, indem er dabei aus der profanen Geschichte und Mythologie, aus der Bibel und Kirchengeschichte, sowie aus der Reihe der vornehmen Zeitgenossen zahllose Beispiele und Belege für seine Behauptungen aufstellt; so blickt Fenelon in die Zukunft und spricht in einfacher und herzlicher Weise die Nothwendigkeit aus, daß des Weibes Geist und Gemüth einer edleren und sorgfältigeren Pflege bedürfe, als bisher ihm zugewendet wurde. Jener wendet sich an Prinzessinnen, dieser denkt an das Volk und insbesondere an den höheren Mittelstand; jener überrascht durch treffende Bemerkungen über einzelnes, dieser gewinnt das Herz durch die Wahrheit der allgemeinen Principien, von denen er ausgeht; jener redet wie ein Gelehrter, dieser wie ein Menschenfreund und wie ein Christ, freilich mit Betonung der katholischen Lehre. Richten wir den Blick insbesondere auf die Forderungen, welche Fenelon an die weibliche Bildung stellt, so begegnen wir sofort den gesundesten und besonnensten Anschauungen. Die Frauen, sagt Fenelon, (a. a. O. chap. I.) sollen nicht den Staat regieren, sollen weder Krieg führen, noch in den Dienst der Kirche treten. Sie können also gewiße ausgedehnte Gebiete der Wissenschaft, die sich auf Politik, Kriegskunst, Jurisprudenz, Philosophie, Theologie ꝛc. beziehen, entbehren; aber sie haben Pflichten zu erfüllen, welche die Grundlage des menschlichen Lebens ausmachen. Sind sie es nicht, welche das Familienleben zerstören oder erhalten? Eine verständige, thätige und fromme Frau ist die Seele des Hauses und waltet dort über die höchsten zeitlichen und ewigen Güter. Um sie nun dieser ihrer Bestimmung gemäß zu bilden, will er zunächst durch den religiösen Unterricht den Grund zu allem weiteren gelegt wissen. Sehen wir ab von dem, was er als Katholik fordert, so bleiben doch genug echt pädagogische und religiöse Gedanken übrig, welche noch heute Beachtung verdienen. Den Anfang des religiösen Unterrichts sollen die biblischen Geschichten machen. Schon im zarten Kindesalter, in der Periode, wo die Kinder sich so gern kleine Geschichten erzählen lassen, soll man versuchen, ihnen mehr Geschmack an den biblischen Geschichten, als an andern beizubringen, nicht dadurch, daß man ihnen sagt, sie seien schöner, was sie vielleicht nicht glauben würden, sondern dadurch, daß man die Schönheit und Erhabenheit derselben ihrem Gefühle nahe bringt. So lege man den festesten Grund der Religiosität, denn es heiße das Wesen der Religion verkennen, wenn man nicht einsehe, daß sie durchaus Geschichte sei. Durch einen einfachen aber das eigene Nachdenken anregenden Unterricht über die wichtigsten religiösen Begriffe, fern von aller Gelehrsamkeit aber auch fern von todtem Gedächtnißkram, sollen die Mädchen angeleitet werden, das Wort Gottes selbst zu lesen und frühe daran gewöhnt werden. Dürfe dann das Uebrige der Kirche überlassen werden, so sei doch, um den

Aberglauben, der dem weiblichen Geschlechte so nahe liege, zu entwurzeln, eine gründliche Belehrung, welche weiter gehe, als man gewöhnlich glaube, über alle Gegenstände des religiösen und kirchlichen Lebens dem Mädchen nöthig. Wenn dann der Erzbischof von Cambray nicht umhin kann, vor den Lehren der Calvinisten zu warnen, so ist doch seine weitere Unterweisung über die Art, die zehn Gebote, das Sacrament und das Gebet im Unterrichte zu behandeln, von echt religiösem Geiste erfüllt, denn die Hauptsache bleibt ihm, daß (s. die Einleitungsworte in Cap. 8) Jesus Christus der Anfänger und Vollender unseres Glaubens, der Mittelpunct aller Religion und unsere einzige Hoffnung, den Kindern recht vor die Augen gestellt werde. Was die weitere Bildung der Mädchen betrifft, so sollen sie zunächst ordentlich lesen und schreiben lernen (a. a. O. Cap. 12), sodann gezieme es, daß sie auch ihre Muttersprache grammatisch richtig zu gebrauchen und ihre Gedanken geordnet und mit bündigem Ausdrucke darzustellen wissen. Im Rechnen sollen sie die vier Species und deren Anwendung auf das Leben, auch in complicirteren Aufgaben, erlernen. Nöthig sei ferner, daß die Mädchen über die für das Leben wichtigsten Rechtsverhältnisse eine kurze Unterweisung erhalten, z. B. darüber, wie sich ein Testament von einer Schenkung unterscheide, was ein Contract, eine Substitution, was mobiles, was immobiles Eigenthum sei &c. denn diese Dinge seien bei der Verheirathung von Nutzen. Der traurige Zustand des Gerichtswesens in Frankreich machte solche Unterweisung in jener Zeit sehr wichtig, ja Fenelon fügt hinzu, man möge den Mädchen die Schwierigkeiten der Rechtsfindung, die ungeheuren Kosten der Processe, die Industrie der Advocaten &c. mit lebendigen Farben schildern, um sie eben so sehr vor dem Wahne, als könnten sie sich in solchen Dingen auf das eigene Urtheil verlassen, als vor den Gefahren des gewöhnlichen juristischen Beistandes selbst zu warnen. Ebenso will er die Mädchen, namentlich die Töchter vornehmer Edelleute, über die Rechte ihres Standes und anderer Stände und über die Mittel, von ihrer Lebensstellung einen heilsamen und christlichen Gebrauch zu machen z. B. auf dem Lande kleine Schulen anzulegen (!), Krankenvereine zu gründen (!) &c., unterrichtet wissen. Im übrigen mögen die Mädchen ihre Muße durch gute Lectüre ausfüllen namentlich durch die der alten und neuern Geschichte. Was die Sprachen betrifft, so hält Fenelon von dem Studium derselben nicht viel. Viele, sagt er, fänden zwar für nöthig, Italienisch oder Spanisch zu lernen; aber das sei weder nützlich, noch wegen der schlüpfrigen Literatur, die ihnen dadurch aufgeschlossen werde, ungefährlich; es sei denn, daß etwa ein Mädchen Aussicht habe, bei einer Prinzessin jener Nationalität eine Stellung zu finden. Viel vernünftiger möchte noch das Erlernen der lateinischen Sprache sein, weil dieselbe befähige, die Worte der Messe zu verstehen, was sehr erbaulich sei; doch möchte er nur die verständigsten und bescheidensten Mädchen zu solcher Kenntnis führen, damit nicht etwa Eitelkeit sich in das Gemüth einschleiche. Ueberhaupt solle das Mädchen die G r e n z e d e r G e l e h r s a m k e i t f a s t e b e n s o f ü r c h t e n a l s d i e d e r U n s c h i c k l i c h k e i t. Was die Ausbildung des Geschmackes betrifft, so will Fenelon auch hier die äußerste Vorsicht angewendet, will die jungen Mädchen vor jeder Erhitzung der Phantasie durch poetische Schriften gewahrt wissen, gestattet ihnen nur geistliche Musik und die Ausbildung im Zeichnen und in der Malerei nur so weit, als dieselbe geeignet sei, das Gefühl für das Schöne bei ihren feineren Handarbeiten zu wecken.

Welches Publicum Fenelon bei diesen Rathschlägen vor Augen hatte, ergeben besonders die Schlußworte des 12. Capitels. Hier, wo er die allgemeine Regel behandelt, daß man die Mädchen frühe daran gewöhnen solle, sich innerhalb der Grenzen ihres Standes genügen zu lassen, spricht sich am deutlichsten aus, wie mannigfach die Verhältnisse sind, an die er dachte. Er wendet sich ebenso an die Tochter des Seigneurs, der auf seinem väterlichen Schlosse lebt, als an die Tochter des ehrbaren Bürgers „d'une condition médiocre de la ville." Er erkennt damit das gemeinsame Bedürfnis höherer Bildung für gewiße sociale Gruppen an, für welche 100 Jahre früher alle Mädchenbildung als Luxus angesehen worden wäre, und stellt damit die Bildungs-

ansprüche des Bürgers denen des Edelmanns gleich. Offenbar hatte sich, wie die Geschichte der französischen Revolution später bewiesen hat, die Bildung der mittleren Stände in Frankreich früher entwickelt als in Deutschland. Eine so allgemeine Appellation an den Mittelstand, eine so rücksichtslose Gleichstellung des Edelmanns und des Bürgers in Betreff der ihnen zukommenden Bildung wäre in Deutschland zu jener Zeit noch unmöglich gewesen. Was diese geistige Verschmelzung der mittleren Volksschichten in Frankreich hervorgerufen hatte, war der Aufschwung der nationalen Literatur unter Ludwig XIV. Die Aristokratie des Talentes und der Bildung hatte in der Stille die Scheidewand überschritten, welche den dritten Stand von den andern trennte. Von dieser Seite konnte daher das Buch Fenelons in Deutschland kaum gewürdigt werden; desto inniger traf es durch seinen religiösen Geist mit der damals in weiten Kreisen Deutschlands herrschenden Stimmung überein. Auffallend aber ist es, daß die entschiedenen Bemühungen, die weibliche Bildung auf eine höhere Stufe und zu größerer Selbständigkeit zu erheben, sich in Deutschland ganz ebenso, wie in Frankreich, an den Aufschwung der nationalen Literatur anknüpfen. Durch den lebendigen Antheil, den bereits in dem 3. und 4. Decennium des vorigen Jahrhunderts die ästhetischen und literarischen, in berühmten Zeitschriften und in unzähligen kleineren Wochenschriften ausgefochtenen, Fehden allseitig erweckten, so wie durch die Begeisterung, mit welcher die ersten poetischen Erzeugnisse unserer großen Dichter, eines Klopstock, Göthe, Schiller, aufgenommen wurden, verbreitete sich eine geistige Regsamkeit in der Nation, wie sie seit den Tagen Luthers nicht vorhanden gewesen war. Namentlich wurde das weibliche Geschlecht durch den sentimentalen Charakter, den unsere Poesie von den Tagen Klopstocks bis in die Mitte der achtziger Jahre behielt, auf das mächtigste ergriffen. Mit diesem Gefühlsrausch verbanden sich die Humanitätsideen und die pädagogischen Bestrebungen der Zeit, um dem Gedanken, daß auch die Mädchen an der allgemeinen Bildung theilnehmen müßten, in immer weiteren Kreisen Eingang zu verschaffen. Von allen Seiten wurden dahin zielende Rathschläge laut (s. Ziegenbeins Schulschriften, Blankenburg 1809, der in der Abhandlung: „Blicke auf die Entstehung und Fortbildung der Töchterschulen" einen ins einzelne gehenden geschichtlichen Ueberblick darüber giebt, was für den weiblichen Unterricht im vorigen Jahrhundert geschehen ist). Hauptsächlich in den letzten drei Jahrzehnten desselben und in den ersten beiden des 19. Jahrhunderts wendete sich die öffentliche Aufmerksamkeit und thätige Theilnahme den höheren Mädchenschulen zu. Es entstanden an verschiedenen Orten Deutschlands Musteranstalten dieser Art, überall als Privatunternehmungen ins Leben tretend, über welche mannigfache Nachrichten veröffentlicht wurden. Man erkannte immer allgemeiner, daß die bisherigen Mädchenschulen, deren Leistungen sich auf Lesen, nothdürftiges Schreiben, etwas Rechnen, französisch Plaudern, Stricken und Nähen beschränkten, den Anforderungen der Zeit nicht genügten. Man strebte eine tiefere, Geist und Herz gleich sehr veredelnde Bildung der Mädchen an, die man nach dem spiritualistischen und ästhetischen Charakter der Zeit in allgemeiner Erweiterung der Kenntnisse und in Betonung des ästhetischen Factors suchte. Wie unmittelbar diese Bildung mit dem Aufschwunge der nationalen Literatur in Verbindung gesetzt wurde, geht besonders aus dem Umstande hervor, daß man in vielen dieser Schulen die Mythologie, weil, wie man glaubte, ohne sie unsere classischen Schriftsteller nicht verstanden werden könnten, als einen sehr nothwendigen Unterrichtsgegenstand ansah. Das Hauptelement der Mädchenschule im Geiste der Reformatoren, die christlich religiöse Durchbildung des Charakters, die Einführung in die hl. Schrift, trat auch in diesen Kindern der rationalistisch gerichteten Zeit fast ganz zurück. In den Lectionsplänen dieser Anstalten ist es etwas gewöhnliches, daß für diese Elemente des Unterrichts, die unter der charakteristischen Rubrik „Sittenlehre, Moral und Religion" aufgeführt werden, eine einzige wöchentliche Stunde (auch in den untern Classen) angesetzt ist. Nur darin schien man allerdings noch der evangelischen Idee der Mädchenschule treu geblieben zu sein, daß man für die Familie er-

ziehen, sittlich reine Gattinnen, rechtschaffene Hausfrauen bilden wollte; nur in den Mitteln für diesen Zweck vergriff man sich. Man sprach viel von der Bescheidenheit, von der Reinheit, von der Zartheit, von allen Tugenden des Weibes, aber man erzog die Mädchen zur Eitelkeit und Aeußerlichkeit des Wesens durch dieses fortdauernde Reden über die genannten Tugenden selbst, durch die aus der philanthropistischen Schule hervorgegangenen Reizungen zur Ehrsucht und durch den gesetzlichen Standpunct, auf welchen man sich stellte. Man hängte die Schulgesetze in die Classen (s. fortgesetzte Nachricht von der Heinsiusschen Töchterschule. Berlin 1815, S. 6). Man stellte öffentliche Prüfungen an, bei welchen die jungen Mädchen, nachdem sie mit ihren Kenntnissen geprunkt, auch vor dem Publikum declamirt hatten, endlich die Ehrenpreise erhielten, mit denen sie sich öffentlich schmücken durften. Nicht genug damit, man verkündete diese Preise in Schulschriften, um sie noch weiter bekannt zu machen. So lesen wir in den „Nachrichten, seine Schulen betreffend" (Berlin 1806, von Professor A. Hartung, der 1787 in Berlin die erste höhere Töchterschule dieser Art eröffnet hatte, S. 20) Folgendes: 1) Demoiselle Doris Lieber aus Berlin. Sie erhielt bei ihrem Abgange das erste Ehrenzeichen der Schule, die weiße Rose, mit allen Stimmen ihrer Lehrer, ihrer Lehrerinnen und ihrer Mitschülerinnen. 2) Demoiselle Henriette Vieweg aus Berlin. Auch sie erhielt bei ihrem Abgehen das erste Ehrenzeichen der Schule, die weiße Rose mit ²/₃ Stimmen ihrer Lehrer und Lehrerinnen und mit 24 Stimmen ihrer Mitschülerinnen. 3) Fräulein Henriette v. Pelkowski aus Berlin. Sie erhielt das zweite Ehrenzeichen der Schule, die rothe Rose, mit allen Stimmen rc. rc. Da diese Ehrenzeichen, heißt es weiter, nur den Würdigen zuerkannt werden und schwer zu erringen sind: so haben sie auch einen hohen Werth und reizen zum Fleiße, zur Ordnung, zur Pünctlichkeit und fördern gute Sitten. Mit jenen mühsam erworbenen einfachen Rosen geschmückt, erscheinen nicht nur meine dermaligen, sondern auch meine ehemaligen Schülerinnen bei allen Schulfeierlichkeiten. Mehrere setzen einen so großen Werth darauf, daß sie mit denselben geziert vor den Traualtar treten. Noch neuerdings benutzte ein achtungswürdiger hiesiger geistlicher Rath diesen Umstand in seiner Traurede und wirkte dadurch nicht nur wohlthätig auf die Braut und deren gegenwärtige, ehemalige Mitschülerinnen, sondern auch auf die Schule. So (sic!) sollten, müßten und könnten Prediger und Schulmänner sich überall die Hand bieten: denn sie arbeiten ja beiderseits im Weinberge des Herrn." Schwerlich ist wohl auf irgend einem Lebensgebiete die schwächliche und kleinliche Selbstanbetung des Individuums, zu welcher der Rationalismus in Verbindung mit der poetischen Gefühlsseligkeit der Zeit die Menschen trieb, so systematisch ausgebildet und für egoistische Zwecke so ausgebeutet worden, als in diesen weiblichen Privatschulen. Man schwelgte in diesen Scheinresultaten der weiblichen Erziehung noch fort, als bereits die großen Geschicke der Völker die Deutschen an die eigentliche Grundlage aller Bildung, an die echte Religiosität, die aus der Noth des armen und warmen Herzens kommt, gemahnt hatte. Neben der gefühlsseligen Idealität, in welcher die einen gefangen waren, machte sich aber bereits seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts eine realistische Richtung anderer geltend, deren Losung es war, die Schule müße, wie den Knaben, so auch das Mädchen für das Leben bilden. Drohte jene Idealität die Frömmigkeit zu zerstören, so schien dieser Realismus darauf auszugehen, die Bildung selbst, die man doch beabsichtigte, wieder aufzuheben. Denn daß die Schule in sich selbst ihren Zweck habe, daß sie als ein lebendiger Organismus sich mit unwesentlichen Bestandtheilen des Unterrichts, die der eine oder der andere leicht entbehren könne, gar nicht befassen dürfe, wurde nur von wenigen erkannt. Man bezog die Vorbildung, welche die Schule für das Leben geben sollte, auf die nächsten, sichtbaren und greifbaren Zwecke des Lebens und forderte diese Vorbildung auch von den Mädchenschulen. Da sollten Wirthschaftsrechnnngen geführt, statt aller Naturkunde Technologie und Waarenkunde gelehrt, um der künftigen Bestimmung des Weibes willen die Physiologie des Menschen gründlich betrieben, der Kochkunst eine rechte Grundlage

durch Chemie gegeben und vor allen Dingen die weiblichen Handarbeiten geübt werden. Griff man das Französische nicht geradezu als überflüssig und undeutsch an, so griff man doch die grammatische Art, es zu lehren, an und wollte, was freilich von den meisten mit bessern Gründen gerade verworfen wurde, daß die Schülerinnen auch zu einem sichern und gewandten Gebrauche der Sprache geführt werden sollten, damit sie dereinst einen praktischen Nutzen von der Sache hätten. Zu diesen principiellen Gegensätzen kamen persönliche Neigungen und Stimmungen der Zeit, und der Mädchenschule wußte jeder einen Rath zu geben. Jean Paul forderte Astronomie, und Jahn (Deutsches Volksthum S. 205) erklärte sogar das Schießen für höchst nothwendig, damit auch die deutsche Jungfrau im Nothfalle nicht wehrlos sei. Wie wunderlich solche Vorschläge uns vorkommen, so haben sie doch einen sehr ehrenwerthen Grund: sie wurzeln in dem Streben, den eigentlichen Begriff und den nothwendigen Inhalt der weiblichen Bildung zu finden. Vergleichen wir, was sonderbares solcher Art in Deutschland vorgekommen, mit den analogen Bestrebungen anderer Nationen, z. B. der Engländer und Amerikaner, die noch heute, wenn von höherer Bildung der Mädchen die Rede ist, keinen andern Rath wissen, als die Vertiefung in männliche Gelehrsamkeit, und die in (englischen) Privathäusern, sowie in (amerikanischen) Privatschulen die Mädchen in die abstractesten Wissenschaften einführen lassen; so werden wir, trotz aller jener Sonderbarkeiten, die deutsche Gründlichkeit auch auf diesem Gebiete nicht verkennen. Der Ernst der Zeit, die Vertiefung des religiösen und kirchlichen Bewußtseins drang allmählich auch in die höheren Mädchenschulen ein, und wenn auch die Praxis dem nicht immer ganz entsprach, so verbreitete sich doch die Theorie, daß Mädchen vor allen Dingen religiös gebildet werden müßten. Eine Reihe von besonnenen und einsichtigen Männern, welche höhere Töchterschulen in diesem Geiste leiteten und über weibliche Bildung mit Ernst und Gründlichkeit nachdachten, wie Meier (Vater und Sohn) in Lübeck, Kühner in Frankfurt a. M., Seinecke in Hannover, Spillecke und Bormann in Berlin, Schornstein und Friedländer in Elberfeld ꝛc., wirkte anregend auf die jüngere Generation. Zur tieferen Verständigung über die auf diesem Gebiete zu lösenden Aufgaben trugen in neuerer Zeit neben den Schriftstellern und Schriftstellerinnen, welche das Ganze der weiblichen Bildung einer Prüfung unterwarfen, namentlich die Programme, Lehrpläne und Schulschriften bei, welche von erfahrenen Schulmännern aus der unmittelbaren Erfahrung ihres Wirkens an Mädchenbildungsanstalten heraus veröffentlicht wurden und unter denen die Arbeiten von Schornstein und Friedländer in Elberfeld, König in Oldenburg, Merget in Berlin, sowie die periodisch wiederkehrenden Berichte über ihre Anstalten von Mätzner in Berlin, von Dieckmann in Hannover, von Gleim in Breslau ꝛc. eine ehrenvolle Stelle einnehmen. Eben so wichtig war aber für diese Anstalten, daß in mehreren Ländern Deutschlands die Staatsbehörde es für nöthig hielt, höhere Mädchenschulen zu errichten, diese mit Umgehung aller ungesunden Auswüchse zu organisiren und durch dieselben auf die Menge der Privatanstalten zu wirken. Auch von diesen letzteren wurde wenigstens die Vorlegung der Lectionspläne gefordert. Bald erkannten nun auch die Gemeinden die Nothwendigkeit, dergleichen Anstalten ins Leben zu rufen; in vielen größern und mittlern Städten entstanden in den 30 und 40ger Jahren städtische höhere Töchterschulen, und viele der blühendsten Anstalten gehören gegenwärtig gerade dieser Kategorie an. Da die Entwicklung solcher Schulen auf das innigste mit den socialen Zuständen und localen Bedürfnissen zusammenhängt, so besteht eine nicht geringe Verschiedenheit unter diesen Anstalten in Betreff der Einrichtung und des Zieles, und wie sich in den höheren Bürgerschulen aus denselben Gründen verschiedene Gattungen höherer und niederer Ordnung entwickelt haben, so läßt sich an den höheren Töchterschulen dieselbe Erscheinung warnehmen. Manche dieser Schulen sind mit Lehrerinnen-Bildungsanstalten verbunden und mit der Berechtigung ausgestattet, ihre Schülerinnen unter Aufsicht eines Schulrathes für das Amt der Lehrerin zu prüfen. Abgesehen aber von allgemeineren

Bestimmungen über das Schulwesen, von denen die höheren Töchterschulen gelegentlich mitgetroffen wurden, hat bisher die Gesetzgebung die Organisation, das Ziel und den ganzen Charakter dieser Anstalten noch nirgends in Deutschland fixirt, daher denn auch viele Verhältnisse derselben, ihre Berechtigungen, ihre Beaufsichtigung, die Besoldung der Lehrer, die Stellung derselben den Lehrern andrer Schulen gegenüber, das Classensystem, Stundenzahl, die Frequenz rc. rc. sich in großer Unklarheit und Unsicherheit befinden. Wenn darin einerseits die Ansicht erkennbar wird, daß das eigentliche Wesen der höheren Töchterschule noch immer in einer gewissen Unsicherheit schwebt, wie ja auch in der That noch in neuerer Zeit das Bewußtsein darüber so schwankend gewesen, daß die Berechtigung derselben sogar gelegentlich ganz in Abrede gestellt worden ist; so wird doch das Bedürfnis immer fühlbarer, diesen Lehranstalten, wenn auch nur in den allgemeinsten Zügen, eine gesetzliche Grundlage zu geben, um auch die noch vorhandenen Ausschreitungen der Willkür oder der Unklarheit zu beseitigen.

Aus der geschichtlichen Entwicklung der höheren Töchterschulen in Deutschland ergiebt sich für die Gegenwart das Resultat, daß 1) diese Anstalten Factoren der Neuzeit sind, die mit innerer Nothwendigkeit aus der socialen Umgestaltung der Stände und ihres Verhältnisses zur Bildung hervorgegangen sind; daß es 2) eine eigenthümliche weibliche Bildung giebt, die nach Umfang und Inhalt, in ihrer Grundlage und ihrem Ziele sich von der männlichen unterscheidet und in den höheren Mädchenschulen angestrebt wird, deren richtige Entwicklung darum ein Gegenstand des höchsten Interesses für die bürgerliche und kirchliche Gemeinde bleibt.

Was den ersten Punct, die sociale Gruppe, für welche diese Schulen bestehen, betrifft, so darf der Name „höhere Töchterschule“ nicht zu dem zuweilen gehegten Irrthum verleiten, als seien dieselben nur für diejenigen Stände vorhanden, welche gegenwärtig die höheren genannt werden. Die Anstrengungen, mit welchen manche Anstalten einen vornehmen Charakter zu bewahren gesucht haben, um sich jenes Publicum der höheren Stände zu sichern, sind fast immer vergeblich gewesen. Bei genauerer Erwägung stellt sich heraus, daß diese Anstrengungen fast immer nur auf Aeußerlichkeiten gerichtet waren, wie auf glänzende Einrichtung, auf Ausschließung von minder vornehmen Kindern, auf einen gefälligen Ton des Umganges, allenfalls auf bedeutendere Leistungen im Gebrauche fremder Sprachen und auf die Wahl renommirter Lehrer, selten oder nie auf wirklich gediegenere Bildung. Aber durch solche Aeußerlichkeiten werden gebildete Leute nicht bestochen. Der Grund, warum die wirklich höheren Stände von den höheren Töchterschulen gewöhnlich keinen Gebrauch machen, liegt darin, daß sie es nicht können. *Ihre Lebensstellung* fordert eine reservirte Haltung aller ihrer Familienglieder, und ihre Lebens*weise* widerspricht dem ganzen Leben der Schule. Wenn Riehl (Die Familie S. 102) fordert: „auch in den Städten sollte man die Mädchen bis zum 12. oder 14. Jahre durchaus in die Volksschule“ (die hier als gemischte, von Knaben und Mädchen besuchte gedacht wird) „schicken, *seien ihre Eltern so vornehm, wie sie wollen*,“ und wenn er sich einen unberechenbaren Gewinn für die Charakterbildung der Männer und Frauen der höheren Kreise davon verspricht, „daß sie wenigstens in der Schule mit der Gesammtheit der Kinder des Volks auf einer Bank gesessen und mit den barfüßigen Kameraden und Gespielinnen unter dem gleichen Kriegsrecht des Bakels gestanden haben,“ so ist das in idealem Sinne zwar zuzugeben, aber es widerspricht der einfachen Wirklichkeit des Lebens so völlig, daß es niemals realisirt werden kann. Der Unterschied der Stände, der sich auf Verschiedenheit der Bildung gründet, ist zwar ein fließender und kann immer wieder durchbrochen werden, aber er ist darum im einzelnen Falle nicht minder scharf und bestimmt, als der der politischen und natürlichen Stände, ja er ist spröder und gegen die persönliche Annäherung verschlossener, als dieser, und dies mit Recht.*) Die Potenzirung des ge-

*) Soweit im Obigen auf Veranlassung von Riehls Aeußerungen von beiden Geschlechtern die Rede ist, wollen die im Text aufgestellten Sätze durchaus nicht auf allgemeine Geltung An-

sammten sittlichen und geistigen Lebens, welche wir Bildung nennen, ist eben eine innere Einheit, ein Ganzes, eine Ausgestaltung der Persönlichkeit, an welcher Gewohnheit und Sitte, unbewußte Aneignung der in der Umgebung herrschenden Gesinnung und Denkart einen ebenso großen Antheil haben, als die absichtliche Erziehung und deren mit Bewußtsein aufgenommene Wirkung. Eben darum spielt Umgang, persönliche Berührung und die ganze Umgebung, die dem Menschen von Jugend auf zu Theil geworden, eine so große Rolle in der Erziehung. Fordern wir aber gerade von der weiblichen Bildung eine harmonische Ausgestaltung aller persönlichen Anlagen, mit welchem Rechte darf die sittliche Zartheit und die rücksichtsvolle Lebensgewohnheit, die ein Kind gebildeter Eltern in die Schule bringt, den plumpen und nicht selten gemeinen Sitten der „barfüßigen" Kameraden preisgegeben werden? Und was sollte dadurch gewonnen werden? Riehl meint, daß dadurch der gerügten „Ueberweiblichkeit" vorgebeugt werden könne. Aber die Ueberweiblichkeit geht (s. Mädchenerziehung S. 511) aus Ueberschätzung des weiblichen Geschlechts, nicht aus der Trennung der Stände hervor. In jeder Aristokratie, sie ruhe auf der Geburt oder auf dem Besitze, lebt überdies ein dunkleres oder helleres Bewußtsein davon, daß es den höhern Ständen gezieme, auch die geistigen Interessen zu vertreten und durch Bildung hervorzuragen. Diese Stände, selbst wenn sie politische Prärogative nicht in Anspruch nehmen, werden daher immer, auch abgesehen von dem, was von der Lebensweise derselben bereits gesagt worden, eine Neigung haben, ihre Töchter lieber durch einen vorzüglichen Privatunterricht oder der wenigstens dafür gehalten wird, als durch öffentliche Schulen ausbilden zu lassen, wie dies am deutlichsten in allen Republiken sichtbar wird. Die höhere Töchterschule darf sich dies nicht verhehlen und darf nicht vergessen, daß sie für diejenigen socialen Gruppen bestimmt ist, die wir im allgemeinen als die „mittleren Stände" bezeichnen. Darin liegt, daß die Grenze ihres Publicums nach oben deutlicher bezeichnet ist als nach unten. Ist die Schule tüchtig, so werden auch hochstehende Familien von derselben Gebrauch machen, aber das wird bis jetzt noch immer als eine Ausnahme gelten müßen. Dagegen wird unablässig die Forderung an die Schule ergehen, daß auch die Kinder von kleineren Handwerkern, Unterbeamten aller Arten, Unteroffizieren, Krämern &c. genug von solchen, die wir zu den gebildeten Ständen nicht mehr zählen, also auch kaum zum eigentlichen Mittelstande rechnen können, aufgenommen werden sollen. Dadurch entstehen manche Schwierigkeiten. Zunächst bringen solche Kinder gewiß oft rohe und zuchtlose Gewohnheiten mit und es kann, was so eben im Interesse der Vornehmen geltend gemacht wurde, auch im Interesse aller Gebildeten gefürchtet werden, daß die Bildung ihrer Töchter darunter leide. In der That schicken ja darum auch so manche Eltern ihre Töchter nicht in die Schule, weil sie diese Einflüsse, die doch auch nicht geleugnet werden können, vermeiden wollen. Nun ist zwar selbstverständlich, daß die Schule, welche ja eben um der Bildung willen da ist, das höchste Interesse hat, das

spruch machen. Die Söhne von Louis Philipp saßen in Paris ohne Nachtheil für ihre feinere Bildung auf der gleichen Bank mit dem Sohn des Epiciers und auch in Deutschland giebt es in unserer Zeit Prinzen, welche für ihre Söhne die gleiche Bildungslaufbahn wählen. Wenn es von hohem Werthe ist, daß die höchsten Stände der Anschauung des Volkes, dem sie angehören, nicht entfremdet werden, so liegt in solcher Schulgemeinschaft eine nationale Bedeutung. Nach unserer Ansicht wäre es auch für die Töchter der höheren Stände gar sehr zu wünschen, ja ein wahres Glück zu nennen, wenn sie die Anschauungen und Gewohnheiten, die Leiden und Freuden, die Bedürfnisse und Bestrebungen der anderen Stände genauer und vollständiger, als dies manchmal der Fall zu sein scheint, kennen und verstehen lernten, und wir sind überzeugt, daß die vollständige Organisation der höhern Töchterschulen ebenso, wie die allmähliche Ueberwindung mancher noch bestehenden Vorurtheile immer mehr dazu beitragen wird, auch die Töchter der höheren Stände des Segens einer gründlichen Schulbildung theilhaftig zu machen. Nur können wir Riehls Verlangen, daß vornehme Eltern ihre Töchter in die Volksschule schicken sollen, in den bestehenden Verhältnissen nicht gerechtfertigt finden.

Eindringen von gemeiner und zuchtloser Sitte zu verhindern, und sie wird, wenn ein Kind durch auffallend bösartigen Einfluß solcher Art hervortritt, dasselbe aus der Anstalt entfernen können, auch wird sie mancherlei andere Mittel haben und anwenden, um die übrigen vor diesem Einflusse zu schützen. Ganz aber vermag sie es nicht, gut zu sagen für alle sittlichen Gefahren der Art, die oft lange unbemerkt bleiben; sie vermag es um so weniger, als solche Gefahren auch von den andern Kindern ausgehen, gegen deren Stand an sich nichts eingewendet wird. Ja, es kann als das Gewöhnliche bezeichnet werden, daß die Kinder geringer Eltern, mögen sie zuweilen roher sein, als die anderen, doch meist nicht die gefährlicheren und schlimmeren sind, da sie von ihren Eltern, die nur mit schweren Opfern ihnen den Besuch einer solchen Schule ermöglichen können, mit größerem Ernst zur treuen Erfüllung der Pflichten gegen die Schule angehalten werden. Wir haben es also hier nicht eigentlich mit einer Schwierigkeit zu thun, welche aus dem Eindringen der untern socialen Elemente hervorgeht, sondern mit einer Schwierigkeit der Schule als solcher, die gute und schlechte Elemente vereinigt. Dadurch wird die Frage eine andere. Es kommt darauf an, ob die sittlichen und intellectuellen Vortheile der Schule für die Mädchen größer sind, als die Gefahren, welche für ihre Geistes- und Gemüthsbildung aus dieser Gemeinschaft hervorgehen. Mit Recht hat Dr. Kühner (s. die Abhandlung „die Grenzen der weiblichen Schulbildung" in „Höhere Bürgerschule" von Vogel und Körner 1854 Heft 1.) diese Frage entschieden bejaht und sogar gezeigt, daß die sittlichen Gefahren der Schulen für die Bildung derjenigen Schichten des Volkes, von denen hier die Rede ist, nicht einmal entbehrt werden können, denn wer seine Zukunft nicht in Weltverlassenheit verleben könne, dürfe auch nicht in Weltentfremdung erzogen werden. Solchen Eltern, welche dennoch ihre Töchter diesen Gefahren entheben wollen, bleibt aber ferner übrig zu prüfen, ob derjenige Privatunterricht, den sie ihren Töchtern würden angedeihen lassen können, nicht viel größere Nachtheile sittlicher und geistiger Art herbeiführen müße, als diejenigen sind, zu welchen die Schulgemeinschaft Veranlassung bietet. Da ein Privatunterricht, der mit den Leistungen einer guten Schule den Vergleich aushalten kann, und der zugleich nach einem festen Plane geordnet, nach allen Seiten überwacht und durch tüchtige Lehrkräfte vertreten ist, einen Kostenaufwand erheischt, den nur wenige erschwingen können, so ergiebt sich, daß nur eine ausgezeichnete Lebensstellung dazu berechtigen kann, die Mädchen der Schule zu entziehen, weil nur sie im Stande ist, dem dadurch herbeigeführten Verlust einen höheren Gewinn entgegenzustellen; womit freilich durchaus nicht gesagt sein soll, daß in allen Fällen, in welchen dies geschieht, eine so gewissenhafte und glückliche Ausgleichung der aufgegebenen Vortheile wirklich erreicht wird. Wenn also hochgestellte und reiche Leute ihre Töchter nur privatim unterrichten lassen, so machen sie von einem Rechte Gebrauch, welches ihnen ihre Lebensstellung giebt, und befinden sich in Uebereinstimmung mit ihren socialen Verhältnissen, denn auf allen Höhen des Lebens ist etwas von jener Weltentfremdung und Weltverlassenheit zu finden, von welcher Kühner redet. Wer seine Rechnungen durch den Intendanten bezahlen läßt, wer mit den untern und mittleren Volksclassen nur in indirecte Beziehung tritt, oder doch nur dann, wenn es ihm beliebt, braucht allerdings jene Art von Menschenkenntnis weniger, die der Verkehr des gewöhnlichen Lebens erfordert, und ist eben durch seine Stellung vor vielen Gefahren geschützt, die ein Mädchen und eine Frau des Mittelstandes überall umgeben. Ohne Zweifel wird auf der andern Seite für vornehme Leute manches, was die ganze Gestaltung der Persönlichkeit betrifft, wichtiger, als es den mittleren Ständen ist, und fordert besonders in der Erziehung der Töchter seine Beachtung. Für eine solche ausgezeichnete Lebensstellung kann es also zur dringenden Nothwendigkeit werden, den Privatunterricht der Schule vorzuziehen, und dieser wird daher immer in jenen Kreisen bestehen. Aber wenn vornehmthuende Eltern, denen die Mittel, die Erziehung der Töchter in großem Stile zu betreiben, gänzlich fehlen, die Schule zwingen wollen, nur ihres Gleichen aufzunehmen, wenn sie, falls sie dies nicht thut, sie verachten und die Bildung der Mädchen

einem kümmerlichen Privatunterricht anvertrauen, so urtheilen sie thöricht und handeln gewissenlos. Die Berechtigung der höheren Töchterschulen wird dadurch nicht aufgehoben und noch weniger darf diese aus Rücksicht auf solchen Hochmuth sich die Aufgabe stellen, daß sie zunächst und vor allem einen vornehmen Charakter annehmen müße. Muß aber ein so eitles Hinausstreben vieler über ihren Stand als ein unberechtigtes verurtheilt und von der höheren Töchterschule ignorirt werden, so scheint es, als müsse sie eben so entschieden das Eindringen solcher Elemente zurückweisen, die aus den unteren Schichten stammen. Und dafür scheint auch die nicht seltene Erfahrung zu sprechen, daß die Töchter schlichter Bürgersleute, wenn sie durch solche Schulen zu einer Bildung geführt werden, die ihren Umgebungen nicht entspricht, der Familie entfremdet, mit ihren Lebensverhältnissen unzufrieden und dadurch höchst unglücklich gemacht werden. Nun ist aber das Streben nach Bildung an sich immer berechtigt und löblich, und es sind daher die untern Schichten des Volkes, wenn sie für ihre Töchter eine höhere Bildung suchen, durchaus nicht ohne weiteres jenen Eltern gleich zu stellen, denen die Schule nicht vornehm genug ist. Es ist gar nicht zu leugnen, daß in einzelnen Fällen der Besuch der höheren Töchterschulen auch nur aus Eitelkeit und aus dem hochmüthigen Drange, es den anderen gleich zu thun, gesucht wird; aber es ist eben so gewiß, daß in den meisten Fällen, wo Eltern untergeordneter Lebensstellung einen solchen Unterricht für ihre Töchter suchen, dies aus dem edelsten und reinsten Eifer für Bildung und aus der Hochachtung für dieselbe geschieht. Wenn sie oft sagen, sie hätten ihren Kindern nichts zu hinterlassen, darum wollten sie wenigstens, daß dieselben etwas tüchtiges lernten, das sei ja doch das Beste 2c., so sind das nicht bloße Worte, sondern oft tiefe Ueberzeugung. Auf der anderen Seite muß doch auch von der Bildung, welche einen Menschen mit seiner irdischen Lage unzufrieden macht, gesagt werden, daß das eben eine verkehrte oder unzureichende Bildung sei; denn da jede echte Bildung, und dies ist ja gerade von der weiblichen in besonderem Sinne zu fordern, die Erweckung der religiösen Lebensanschauung in sich schließt und auf dem Glauben ruht, da ferner Kenntnisse und Einsicht jedem Menschen die Mittel in die Hand geben, seine Lage zu verbessern, so ist nichts mit dem Wesen der echten Bildung weniger vereinbar, als der Vorwurf, daß sie den Menschen unzufrieden mache. Nur der falschen, äußerlichen, der Scheinbildung kann eine so traurige Wirkung zugeschrieben werden. Tritt eine solche Wirkung in den Fällen, von denen hier die Rede ist, in auffallender Weise hervor, so wird sie mehr den Schulen als denen, die sie benutzen, zum Vorwurf gereichen. Im allgemeinen ist es immer als ein erfreuliches Zeichen zu betrachten, wenn das Verlangen nach Bildung zunimmt; und wer bereit ist, dieselbe mit Opfern zu erkaufen, wem es ein Ernst um die Sache ist, dem darf der Zutritt zu den höheren Töchterschulen nicht verwehrt werden. Ein anderes ist es, wenn dieser Zutritt nur erschlichen, wenn er durch Anrufung der Mildthätigkeit, durch Gönnerschaft aller Art, erworben wird. Namentlich sollte die Vertheilung von Freistellen, wo sie bestehen, in gewissenhafter Weise auch nach der Seite hin geprüft werden. Daß Freischule so selten mit Dankbarkeit benutzt wird, hat wohl darin seinen Hauptgrund, daß sie so oft denen gewährt wird, welche die Bildung an sich nicht schätzen, ja sie nicht einmal wollen, sondern welche nur die nicht zu umgehenden Kenntnisse auf die leichteste Weise und ohne eigene Kosten sich erwerben wollen. Dankbarkeit für solche Wohlthaten findet sich nur bei gebildeten Leuten, und für solche sind sie vorhanden. Selbst das Lob des Fleißes und besonderer Talente sollte nicht ohne weiteres darüber entscheiden, ob einem Mädchen der Zutritt zu einer höheren Bildungsanstalt gewährt werden dürfe, denn in allen Ständen und Lebenslagen werden dergleichen Tugenden und Anlagen sich heilsam erweisen. Vielmehr bedarf es einer näheren Untersuchung darüber, ob in der betreffenden Familie überhaupt die äußern und innern Bedingungen vorhanden sind, unter denen die höhere Bildung erlangt und bewahrt werden kann, worüber freilich wieder die Beobachtung des betreffenden Kindes die sicherste Erfahrung gewährt.

Aus dem Vorangeschickten ergiebt sich, daß die höhere Töchterschule von einer zwiefachen Tendenz der Entwicklung getragen wird. Sie will ihre Wirksamkeit so weit als möglich in die höheren Schichten des Volkes tragen und will doch auch wieder so viel wie möglich dem Bildungsbedürfnisse der unteren Schichten entgegenkommen. Wenn sich daran, wie bereits gezeigt, eine Entfaltung verschiedener Organismen, einer Töchterschule erster und zweiter Ordnung, mit Nothwendigkeit anschließt, so ist doch für alle Arten dieser Anstalten der Charakter der höheren Schule in Anspruch zu nehmen und die Anschauung, die in manchen deutschen Staaten noch herrschend ist, daß die Töchterschule ihrem Wesen nach der Volksschule angehöre, keineswegs die richtige. Daß auch die Volksschule ihre Mädchenschule haben könne, versteht sich von selbst; aber die Bedürfnisse, denen die höhere Töchterschule entgegenkommen soll, sind eben höhere, als die der Volksschule, und darum auch die Anstalten selbst unter einem ganz anderen Gesichtspuncte aufzufassen.

Was den zweiten Punct des historischen Resultates betrifft, auf welches die bisherige Entwicklung der höhern Töchterschule hinweist, nämlich die Thatsache, daß diese Anstalten von ihren Anfängen in der Reformationszeit an bis in unsere Tage auf einem Begriffe von weiblicher Bildung ruhen, der nach Inhalt und Umfang, nach ihrer Grundlage und ihrem Endziele sich von dem der männlichen Bildung unterscheide; so ist in dem Artikel „Mädchenerziehung“ (S. 496, 499, 501 f.) die Eigenthümlichkeit dieser Bildung dahin bestimmt worden, daß ihr ethischer Charakter in der Bestimmung des Weibes für das Haus gegeben sei, daß sie ein continuirliches Verweilen des Gemüthes in der religiösen Anschauung, und für die intellectuelle Entwicklung jene Art allgemeiner Bildung fordere, die in der klaren Auffassung der auf den verschiedenen Wissensgebieten zur Erscheinung kommenden wesentlichsten Ideen und Gesetze bestehe. In diesen drei Grundbestimmungen der weiblichen Bildung finden wir wieder, was die Reformatoren wollten: eine Bildung, durch welche uns „fromme und verständige Hausmütter“ erzogen werden.

Dürfen wir im allgemeinen annehmen, daß sich in dieser Auffassung der weiblichen Bildung die meisten und bedeutendsten Stimmen der Zeit einigen werden, so gehen doch darüber die Ansichten wieder auseinander, ob solche Bildung der Mädchen überhaupt in Schulen erreichbar sei, ob sie nicht besser innerhalb der Familie erzielt werden könne, und ob nicht geradezu die Bestimmung des Weibes für das Haus das Leben in der Schule als einen Widerspruch ausschließe. Unter den Neuern ist K. v. Raumer bekanntlich in dieser Verwerfung der Mädchenschulen am entschiedensten vorgegangen. Zu dem, was darüber in dem Art. Mädchenerziehung (S. 501) gesagt worden, sind hier nur noch einige Bemerkungen hinzuzufügen. Wenn es als ein sonst unbestrittener Gedanke der gesammten neueren Pädagogik angesehen werden kann, daß unter normalen Verhältnissen das Werk der Erziehung durch ein Zusammenwirken von Schule und Familie am besten gelinge, (s. die Einleitung des Art.: Institutserziehung), wenn ferner die Schule immer mehr als ein Organismus erkannt wird, der in dem Leben der Menschheit mit Nothwendigkeit besteht und aus demselben gar nicht gestrichen werden könnte, ohne daß auch die geistige Entwicklung der Menschen aufgehoben würde, so ist nicht abzusehen, wodurch das weibliche Geschlecht von der Nothwendigkeit der Schulbildung freigesprochen oder, besser gesagt, derselben beraubt werden sollte, da wir es hier doch mit einer Lebensgestaltung zu thun haben, an welche menschliche Bildung überhaupt geknüpft ist. Weil in manchen Fällen die Schulbildung durch Privatunterricht ersetzt oder übertroffen werden kann, daraus folgt nicht, daß für Mädchen die Schule überflüssig sei. Ebensogut könnte die Ueberflüssigkeit des Staates daraus gefolgert werden, daß mancher Robinson auf einer wüsten Insel gelebt hat. Ja, wie paradox es auch klingen mag, es ist leicht zu zeigen, daß für die Bildung des Mädchens gerade das Schulleben wichtiger sei, als für den Knaben. Denn wenn das Weib für das häusliche Leben erzogen werden muß, so soll es doch nach seiner menschlichen Bestim-

mung nicht so völlig in dem Hause eingeschlossen bleiben, daß es gar keinen Begriff von den Beziehungen des Menschen zu den größeren Gemeinschaften des Lebens, von den das Leben erfüllenden Ideen, Pflichten und Zwecken allgemeinerer Art habe; sondern im Gegentheil, es soll eben von diesem Gemeinschaftsleben, von den heiligen Pflichten desselben ein ernstes und klares Bewußtsein in sich tragen, in ihnen sich selbst als ein lebendiges Glied des Ganzen erkennen und das eigene Haus zu einer Pflanzstätte solcher Pflichttreue machen. Nun ist das öffentliche Leben dem Weibe versagt, aber man lernt jene Pflichten der Gemeinschaft nur in der Gemeinschaft, man versteht das Wesen allgemeiner Ordnungen nur, wenn man ihnen unterthan ist. Darum gewährt die Schule, welche, ohne selbst schon die Oeffentlichkeit zu sein, doch sie vorbildet und in friedlicher Umhegung nach außen in sich selbst das Walten des Gesetzes, das Leben der Gemeinschaft, den Ernst der Nächstenpflicht und den Gemeingeist zur Erscheinung bringt, dem Weibe eine desto bedeutendere Ergänzung des Familienlebens, je völliger es sonst jenen sittlichen Anschauungen fremd bleiben würde (s. Beneke: Erziehungs- und Unterrichtslehre II. 481, 2. Ausg. S. 589); dem Knaben aber würde diese Ergänzung, auch wenn er der Schule entbehrte, doch immer durch das Leben selbst gegeben werden. Und wäre Raumer und die, welche ihm nachreden, wie dies noch neuerdings einige Frauen gethan haben (z. B. Sophie Ahlberg: Briefe über weibliche Bildung S. 28), mit ihrer Verwerfung der Schule im Recht, woher denn die Erscheinung, daß die Mädchen so gern die Schulen besuchen, daß sie so schwer aus ihnen scheiden, daß gerade die besten unter ihnen das Andenken an die Schule so innig und so warm im Herzen tragen, käme es nicht daher, daß sie fühlen und erkennen, wie nothwendig und heilsam für ihre ganze Entwicklung diese Schulzeit ist und war? Und soll denn auf die geschichtliche Entwicklung der höhern Mädchenschulen, welche offenbar mit der geistigen Erhebung des deutschen Volkes in einem so nahen Zusammenhange steht, gar kein Gewicht gelegt werden? Man stelle sich doch nur einmal den Zustand vor, in den wir hineingerathen müßten, wenn die Mädchenschulen aus der Reihe unserer Unterrichtsanstalten gestrichen würden. Würde nicht sofort ein allgemeiner Nothstand ausbrechen, der zu den bedenklichsten Experimenten führen müßte, da doch das einmal vorhandene Bildungsbedürfnis seine nothwendige Befriedigung fordern würde. Wie viele Mütter würden dann im Stande sein, den Unterricht ihrer Töchter zu übernehmen, und wie viele Väter, ihn durch Privatlehrer ertheilen zu lassen? Aber es bedarf eigentlich die ganze Ansicht keiner Widerlegung, da sie die nächsten und offenbarsten Zustände des wirklichen Lebens übersieht. Man sollte doch endlich anfangen, den Segen und die Vortheile, welche die Mädchenschulen der Familie darbieten, in's Auge zu fassen. Wie wenig unsre heutigen Mütter mit ihren Töchtern anzufangen wissen, das sprechen sie oft genug ganz naiv aus, wenn sie dieselben zur Schule bringen; sie sagen einfach, daß sie mit ihnen nicht mehr fertig werden, daß sie durch die Aufmerksamkeit, welche sie ihnen schenken müßen, in der Erfüllung ihrer sonstigen Pflichten gehindert werden, und daß sie Gott danken, sie in der Schule gut aufgehoben zu wissen. Das ist nicht bloß Ungeschick oder gar Lieblosigkeit, es ist die natürliche Folge unserer socialen Verhältnisse, welche in den mittleren Ständen die Arbeit der Männer und Frauen so vermehrt, die Räume des Hauses so verengt, alle Lebensbedingungen so zugespitzt haben, daß für diese Schichten des Volkes gar nichts übrig bleibt, als entweder auf die Bildung der Kinder zu verzichten oder sie den Händen zu überlassen, welche die Vorsehung dafür bereitet hat. Dieser Rhythmus des Lebens, welcher durch den Schulbesuch der Mädchen in ihr Dasein gebracht wird, übt ferner offenbar einen sehr heilsamen Einfluß auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern aus. Ohne denselben würde das ununterbrochene Zusammensein derselben in so unmittelbarer Nähe, wie es unsre Verhältnisse nun einmal fordern, vielfach die Ungeduld reizen und Ausbrüche der Leidenschaftlichkeit auf beiden Seiten hervorrufen, welche den Frieden des Hauses nur zu sehr beeinträchtigen müßten. Dem allem beugt die Schule durch den einfachen Wechsel der

zeitweiligen Trennung und des Wiedersehens vor. Wir kannten ein Mädchen, welches die Schule so lieb hatte, daß es nur mit der größten Schwierigkeit in Krankheitsfällen zu bewegen war, sie zu versäumen, und welches doch niemals auf andre Weise aus der häuslichen Wohnung in die Schule gieng, als rückwärts gewendet, um noch das ganze volle Bild des heimatlichen Daseins in der Seele mitzunehmen. So gieng es immer von einer Seligkeit zur andern. Wir wollen nicht dabei verweilen, wie bereichert das Leben des Hauses, wie geläutert der Blick der Eltern für die Eigenthümlichkeit der Kinder durch die Erfahrungen des Schullebens werden muß und legen hier das Gewicht nur auf den einen überaus bedeutenden Umstand, daß durch die Schule dem Leben der Mädchen ein Inhalt und eine Ordnung gegeben wird, welche die Häuslichkeit in diesem Alter niemals zu geben vermag. Sehen wir doch die Verlegenheit der Mütter darüber, was sie mit den Töchtern anfangen sollen, in sehr vielen Fällen sofort wiederkehren, sobald dieselben die Schule verlassen haben. Hier ist es allerdings mehr das mangelhafte Verständnis der Erziehungspflicht und der innere Verfall des Familienlebens, der sich in jener Verlegenheit spiegelt; aber einen großen Antheil an derselben hat jedenfalls der Stillstand jenes gewohnten rhythmischen Wechsels zwischen Schule und Haus und die empfundene Last der ganzen Erziehungspflicht, die nun so plötzlich auf den Eltern allein ruht. Alles dieses wird von der täglichen Erfahrung so klar gelehrt, daß man sich billig über die oft so kurz absprechende Verurtheilung der höhern Töchterschule wundern muß. Wenige sind mit ihnen zufrieden, den einen lehren sie zu viel, den andern zu wenig. Bei genauerer Betrachtung stellt sich heraus, daß auch Raumers Ansicht von der Entbehrlichkeit derselben eigentlich aus einem bittern Urtheil über die Untauglichkeit der Mädchenschulen, wie er sie sich dachte oder wie er sie kannte, hervorgegangen ist. Man lese nur seine Schilderung ihrer Leistungen (a. a. O. S. 172 f.)! Er weiß von keinem andern Unterrichte des Französischen, als von einem solchen, den er lieber ein „Abrichten" nennen möchte, „wie Papageien und Staare abgerichtet werden." Zwar hat er dabei zunächst die Bonnenerziehung vor Augen, aber eine Seite weiter, wo er von der Schule redet, überträgt er doch diese harten Vorwürfe ohne Umstände auch auf diese: „Werden die Mädchen dressirt, sich ohne Sinn und Verstand französische Redensarten anzueignen, so verlangt dagegen der Lehrer des Deutschen: sie sollen alles und jedes, was sie lesen, verstehen — ja sie sollen es mehr als verstehen, sie sollen sich auch dieses ihres Verstehens bewußt sein." „Welche Themata," heißt es weiter, „giebt man nicht den armen Mädchen zu schriftlichen Arbeiten!" Und nun folgt eine Diatribe gegen gewisse schlechte Themata: „Wir sind hiemit bei weitem noch nicht zu Ende mit allen Ingredienzen der Schulbildung unserer Mädchen. — Man lese nur das erste beste Einladungsprogramm zu einem Mädchenexamen; welch ein Ueberfluß an Lehrobjecten!" Und nun folgt ein Angriff auf einen verkehrten Unterricht der Botanik. Aber diese ganze Darstellung dessen, was nach Raumer die höheren Töchterschulen betreiben, entspricht nicht der Wahrheit. Er mag deren schlechte gesehen haben, und wir müßen zugeben, daß es deren noch immer giebt; aber dem allgemeinen Standpuncte ihrer gegenwärtigen Entwicklung entsprechen diese Schulen eben so wenig, als die Schilderung Raumers. Und giebt es nicht auch schlechte Schulen anderer Kategorien? Werden nicht auch auf Gymnasien unangemessene Themata gelegentlich aufgegeben? Aber wir dürfen in der Zurückweisung dieser Vorwürfe noch einen Schritt weiter gehen. Raumer gehört zu denen, welchen in der höhern Töchterschule zu viel gelehrt wird. „Welch ein Ueberfluß an Lehrobjecten!" ruft er aus und setzt doch gleich hinzu: „Richtig gelehrt, wäre manches sehr löblich, verkehrt behandelt, wird es ganz verwerflich." Also geht sein Angriff gegen die Schule eigentlich darauf hinaus, daß sie alles verkehrt behandle. Wenn es so wäre, so könnte doch eine richtige Behandlung in die Schule eingeführt werden. Warum geht er nicht darauf aus, diese richtige Behandlung darzustellen, warum verwirft er die Schule um ihrer Fehler willen in Bausch und Bogen? Warum zeigt er nicht, was aus der Fülle der Lehrobjecte das sehr löb-

liche sei, und was getadelt werden müße? Vielleicht, weil er nun einmal von der Schule kein Heil erwartet. Wir haben also dasjenige, was er sodann von den Müttern gelehrt wissen will, darauf anzusehen, ob wir es in die Schule einführen und so behandeln können, wie er es behandelt wissen will. Sehen wir ab von seinen Ansichten über die religiös-sittliche Bildung der Mädchen, welche vollkommen anzuerkennen und in ihrer Bedeutung für die weibliche Bildung bereits (Mädchenerziehung S. 501) gewürdigt sind, sehen wir ab von seiner Verwerfung des schulmäßigen, mehrere Stunden hintereinander betriebenen Lernens, der wir schon nicht beistimmen können, so unbezweifelt andrerseits die Wichtigkeit dessen ist, daß das Weib nach dem Götheschen Worte bei Zeiten dienen lerne; so finden wir zunächst in der Wahl der Lehrobjecte kein Princip, denn es ist z. B. nicht zu verstehen, warum die Mädchen das Französische und Englische lernen und lesen und gar keinen Blick in den grammatischen Bau der Muttersprache und in die vaterländische Literatur thun sollen, warum sie Naturgeschichte und Geschichte treiben und doch ohne alle geographische Kenntnis bleiben sollen, wir finden aber sodann auch, daß die hier angedeutete Behandlung mancher dieser Objecte geradezu des bildenden Einflußes beraubt ist. Wenn beim Naturunterrichte nur von der Neigung der Mädchen für Blumenmalerei und für die Pflege der Hausthiere, allenfalls auch von ihrer Augenweide an schönen Edelsteinen die Rede ist, so wird niemand darin eine Anweisung erkennen, wie Naturgeschichte mit Mädchen betrieben werden soll. Auch wird man billig fragen, ob sie nie etwas von Donner und Blitz und von den Kräften der Natur, die sie rings umgeben, erfahren dürfen. Ganz ebenso unzusammenhängend und ungenügend ist die Darstellung des geschichtlichen Unterrichts. Ziehen wir die Summe, so müßen wir sagen, die ganze Ansicht Raumers von dem Unterrichte der Mädchen entbehrt der Gründlichkeit und der Erfahrung. Er geht von einem sehr ehrenwerthen Gefühle für das Wesen der Weiblichkeit aus, und daß er von diesem Gefühle aus ein so entschiedenes Wort für die häusliche Bestimmung der Mädchen und für den religiösen Charakter ihrer Erziehung geredet hat, wird immer ein Verdienst bleiben. Aber es fehlt seinem verwerfenden Urtheil über die höheren Töchterschulen die Rücksicht auf die allgemeinen und öffentlichen Zustände unseres Volkes, auf die veränderten socialen Verhältnisse und Bildungsbedürfnisse der Zeit und auf die innere Entwicklung, welche die höhere Töchterschule durchgemacht hat. Immer ist es die Furcht vor der Gelehrsamkeit der Frauen, welche sich zuletzt hinter der Feindschaft gegen diese Anstalten verbirgt, gegen eben diese Anstalten, denen doch in demselben Athem vorgeworfen wird, daß sie nur dürftiges leisten. Wäre es so schlimm mit dieser Gelehrsamkeit, so müßte Deutschland bereits von gelehrten Frauen wimmeln. Wir halten viel eher den andern Vorwurf für gerechtfertigt, daß die Leistungen der höhern Töchterschulen im ganzen schwach zu nennen sind, und daß sie füglich bedeutender sein könnten. Die Geschichte der weiblichen Bildung lehrt aber auch, daß die Mädchenschulen der gelehrten Erziehung der Frauen im Princip feindlich entgegentreten, und es ist keine Frage, daß in dem Maße, in welchem diese Anstalten zur rechten Organisation und Wirkung gelangen, die Erscheinung der gelehrten Frauen immer mehr verschwinden wird, wie dies auch bisher schon der Fall gewesen ist. Schon die Idee einer „allgemeinen Bildung," auf welcher die Mädchenschulen ruhen, ist der Entwicklung eigentlich wissenschaftlicher und gelehrter Neigungen ungünstig, denn solche Neigungen können sich nur da entwickeln, wo der Blick auf ein begrenztes, in seiner systematischen Gliederung und in der ganzen Breite des Details dargelegtes Gebiet der Wissenschaft dauernd gerichtet wird. So war es im Mittelalter, als das Lateinische der Ausgangspunct und die Summe der höheren Frauenbildung war, aber unsere Töchterschulen wollen keine einzige Sprache und keine einzige Wissenschaft, auch nicht etwa eine gewisse Gruppe von Wissensgebieten zu ihrem Reiche machen, sondern sie wollen die Mädchen befähigen, einen verständnisvollen Antheil an allem Guten und Schönen, was die echte Bildung des Volkes darbietet, zu nehmen, wollen ihnen einen klaren Blick in alle wesentlichen

Beziehungen des Menschen geben, und wollen dies auf keine andre Weise thun, als so, daß das Gemüth der Mädchen dadurch nur inniger auf Gott gerichtet und nur noch besser für ihre häusliche Bestimmung geschickt gemacht werde. Wie kämen sie bei solcher Tendenz dazu, ihre Schülerinnen gelehrt zu machen? Und wo sollten sie die Mittel, die Zeit, die Gelegenheit finden, dergleichen Neigungen zu wecken und zu fördern!

Nach diesen Erörterungen wird es nicht mehr nöthig sein, auf diejenigen Angriffe gegen die höhern Töchterschulen näher einzugehen, die von demselben gefühlsmäßigen Standpuncte, aber ohne die Klarheit Raumers nach ihm noch erhoben worden sind. Die „Briefe an eine Mutter über die wichtigsten Mängel in der jetzigen Erziehung der Töchter," in denen Fr. Joachim Günther 1851 den Plan zu einer Verbesserung der Mädchenschule veröffentlichte, schließlich aber die Töchterschule, also auch die verbesserte, für ein nothwendiges Uebel erklärte, giengen ohne Wirkung vorüber. Aufsehen dagegen erweckte durch seinen kecken Ton ein Aufsatz „Wider die höhern Töchteranstalten" (in der deutschen Vierteljahrsschrift 1855 4. Heft), der doch, wie R. Koenig (über weibliche Erziehung von Hanna Moore, S. 15) nachgewiesen hat, weder eine Kenntnis der betreffenden Zustände in alter und neuer Zeit verrieth, noch überhaupt etwas neues, was nicht schon unendlich oft gesagt war, aussprach. Ein Referat über diesen Aufsatz in der Augsburger Allgemeinen Zeitung (Nr. 28, 29; 1856 in den Beilagen) wiederholte die dort geäußerten Beschuldigungen und versprach später positive „Vorschläge", die indessen nicht erschienen sind.

Auch Schwarz (Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten. 2. Aufl. 1836 S. 215 f.) hat sich gegen die höheren Schulen für Mädchen erklärt. Da er dies aber hauptsächlich aus dem Grunde thut, weil er fürchtet, daß diese Schulen das Mädchen zu sehr in Anspruch nehmen, dem häuslichen Sinne und Leben entfremden und dadurch den sittlichen Schwerpunct der weiblichen Bildung verrücken dürften, so kann er nicht für einen principiellen Gegner dieser Anstalten angesehen werden, denn der Schule muß selbst daran liegen, das rechte Maß ihrer Forderungen einzuhalten. Vielmehr verdient dieses Bedenken bei der Frage über die Organisation der höhern Mädchenschulen die ernstlichste Beachtung. Ein Uebermaß der von der Schule, theils für die Lehrstunden, theils für die häuslichen Arbeiten in Anspruch genommenen Zeit trägt nicht nur dazu bei, die Mädchen ihrer eigentlichen Bestimmung wirklich zu entfremden und dadurch das Familienleben zu zerstören, sondern es schadet auch der Schule selbst und hebt die Erfolge des Unterrichts zum großen Theile wieder auf. In dem Artikel „Mädchenerziehung" (S. 520) ist vom Standpuncte des Hauses aus dieses Uebermaß der von der Schule gestellten Forderungen bereits besprochen; es bedarf indessen auch im Interesse der Schule selbst einer Beleuchtung. Daß die Mädchenschule zum Hause noch ein anderes Verhältnis habe, als die Knabenschule, wird sich immer und an sehr verschiedenen Puncten zeigen, und es wird immer zum Nachtheile der Schule ausschlagen, wenn die Mädchennatur, wie es in unseren Tagen vielfach geschieht, ganz ignorirt wird. Wenn K. v. Raumer (a. a. O. 207), wie oben erwähnt, den Schulunterricht der Mädchen schon darum verwirft, weil derselbe mehrere Stunden hintereinander andaure und weil schon dies lange Verweilen der Mädchen bei einer Beschäftigung der weiblichen Bestimmung zum allzeitfertigen Dienste widerspreche, und wenn er darum, sich auf Fenelon und Frau Necker berufend, eine solche Art des Unterrichtes fordert, welche, auf alle Regelmäßigkeit verzichtend, nur die günstigen Augenblicke warnimmt, in denen das Kind, des Spieles müde, sich einer geistigen Anregung von selbst erschließt: so wäre freilich, falls diese Forderungen die richtigen wären, die Schule als solche unmöglich. Aber diese Forderungen sind nicht berechtigt. Zunächst ist es schon einseitig, daß die Mädchen an eine dauernde Beschäftigung nicht sollen gewöhnt werden. Das sollen sie gerade recht sehr, denn ihr ganzes Leben ist viel eintöniger, viel mehr der Gleichartigkeit des Thuns, viel mehr der stillen Beharrlichkeit in der vorgeschriebenen äußeren Pflicht zugewendet, als das des Mannes, und auch diese Kunst will geübt sein,

namentlich bei der Lebendigkeit und Reizbarkeit der weiblichen Natur. Auch bleibt für die Uebung der dienenden Liebe noch Raum genug, sowohl in der Schule, als vornehmlich im Hause. Am wenigsten kann Fenelon zum Gewährsmann herangezogen werden. Dieser redet an der betreffenden Stelle (a. a. O. Cap. V.: Instructions indirectes: il ne faut pas presser les enfants) von dem ersten Anfange des Unterrichts und kämpft gegen den pedantischen Ernst, durch welchen den Kindern die Lust zum Lernen benommen werde. Er charakterisirt diese Pedanterie, indem er darauf hinweist, wie verkehrt es sei, alles Vergnügen auf die eine, alle Langweiligkeit und alle Mühe auf die andere Seite, nämlich auf die Seite des Unterrichts zu legen, und fordert auf, die Sache einmal umzukehren und den Kindern das Lernen zu einer angenehmen Sache zu machen, gerade so, wie er einige Zeilen vorher den Rath giebt, daß das erste Buch, welches man in die Hand des Kindes lege, sauber gebunden, mit Goldschnitt verziert, mit schönen Bildern ausgestattet sein sollte, um auch dadurch das Interesse des Kindes zu wecken. Das Wahre, was in allen diesen Rathschlägen liegt, findet aber seinen vollen Ausdruck in der richtigen Unterrichtsweise. Weiß der Lehrer die Herzen der Kinder zu gewinnen, ihr Interesse zu erregen, ihnen den Unterricht lieb zu machen, so werden alle jene äußern Mittel durch die reine Freude des Geistes und Herzens, die das Kind am Lernen gewinnt, überflüssig. Ueber jene finstere Pedanterie, gegen welche Fenelon kämpft, sind wir im allgemeinen hinaus und wenn wir für die allerersten Anfänge des erwachenden Lerntriebes, die noch ganz in das Haus fallen und der mütterlichen Pflege überlassen werden können, die Rathschläge Fenelons und K. v. Raumers gern gelten lassen, so muß doch gesagt werden, daß ohne eine gewisse Regelmäßigkeit und Stetigkeit der Lectionen weder ein Schul- noch ein Privatunterricht denkbar ist. Dennoch liegt in der Scheu Raumers vor dem langdauernden schulmäßigen Unterricht der Mädchen eine Wahrheit, nur hätte sie anders begründet werden müßen. Sowohl die physiologische als die psychologische Betrachtung der weiblichen Natur scheint zu fordern, daß die Dauer des Schulunterrichts derselben abgekürzt werde. Die Besorgnis, daß das andauernde Sitzen der Mädchen in den Schulen zu Rückgratsverkrümmungen und andern körperlichen Uebeln Veranlassung werde, ist oft genug ausgesprochen worden, hat aber im ganzen die gründliche Beachtung noch nicht gefunden, die sie in der That verdient. Mag Heidenreichs Behauptung, daß unter 20 Mädchen, die das 15. Jahr erreicht hätten, nur 7 von Verkrümmungen und Misgestaltungen frei seien, zu weit gehen, so bietet die Versicherung mancher Aerzte, daß selten ein Mensch gefunden werde, der völlig normal gewachsen sei, daß aber die meisten dieser Abweichungen unerheblich seien, doch keine Beruhigung, da sie im Gegentheil die gefährliche Verbreitung der Anlage zu Rückgratsverkrümmungen beweist. Aber außerdem ist es eine Thatsache, daß die Mädchen aus den höheren Ständen gegenwärtig mehr als in früheren Zeiten an Bleichsucht, Kurzsichtigkeit, Nervenschwäche, Krämpfen &c. leiden, und wenn diese Thatsache ein Product verschiedener Factoren ist, so kann als einer derselben die Schule nicht übergangen werden. Auch in Darwins und Hufelands „Anleitung zur physischen und moralischen Erziehung des weiblichen Geschlechts," sowie in Schrebers „Kallipaedie" wird das lange andauernde Sitzen, namentlich wenn dabei die Rückenlehne entbehrt werden muß, für eine Ursache sehr verderblicher Folgen für die Zukunft der Mädchen erklärt. Gegen diese Mahnungen dürfte sich die Schule auch dann nicht verschließen, wenn sie ein gutes Theil der bildenden Einflüsse ihres Unterrichtes aufgeben müßte; es ist aber mehr als wahrscheinlich, daß die Mädchenschule bei einer beschränkteren Zeit des Unterrichts ihre Zwecke noch besser realisiren würde. Von der frischeren Empfänglichkeit, welche die jungen Mädchen dem Unterricht entgegenbringen würden, ist bereits in dem Art. „Mädchenerziehung" (S. 521.) die Rede gewesen. Es ist indessen hier auch der psychischen Eigenthümlichkeit des Weibes zu gedenken, kraft deren dasselbe mehr an dem Einzelnen haftet, und der auf das Allgemeine gehenden, systematischen Construction des Wissensinhaltes sich mehr abwendet, als der männliche

Geist. Würde auf diese Eigenthümlichkeit der weiblichen Seele im Unterrichte schärfer geachtet, so würde wahrscheinlich viele auf denselben gewendete Zeit erspart und das Resultat dennoch ein befriedigenderes werden. Bedenkt man z. B., mit welchem Zeitaufwande und in welcher Breite der Behandlung von den unteren Classen bis in die obersten hinein die deutsche Satzlehre besprochen zu werden pflegt, ohne daß doch eine rechte Klarheit darüber und eine darauf ruhende Sicherheit der Interpunction bei den Mädchen erreicht wird, so wird man sich dem Geständnis kaum entziehen können, daß auf diese Dinge viele Zeit und Mühe, wie es scheint, vergeblich gewendet werde. Abgesehen von andern Gründen dieser Erscheinung, ist aber gewiß eben die stete Wiederkehr, die umständliche und doch nichts neues und anregendes darbietende Durcharbeitung des grammatischen Stoffes eine von den wichtigsten Ursachen, warum diese Erkenntnisse bei den Mädchen so wenig haften. Würde dieser Stoff seltener tractirt, würde weniger Gewicht auf die äußere Vollständigkeit desselben gelegt, würde er auf eine das eigene Nachdenken mehr herausfordernde Weise gehandhabt, so würde er bei Mädchen wahrscheinlich größere Wirkung äußern, er würde sie interessiren, sie zur Reflexion reizen, während er sie nach der gewohnten Weise langweilt. Weniger Stunden, in der rechten Weise benutzt, könnten daher in diesem Stücke vielleicht ein besseres Resultat hervorbringen. Und warum nur in diesem Unterrichtsgegenstande? Es sind immer Mädchen, die unterrichtet werden, und die geistige Natur derselben verläugnet sich nirgends. Aus alle dem dürfte mit ziemlicher Gewißheit gefolgert werden, daß die Schule es dem Hause eben so sehr als sich selbst schuldig ist, ihre Forderungen an die Zeit und Kräfte der Mädchen zu mäßigen. Die Zahl der Stunden, welche dem Unterrichte in der Schule eingeräumt werden müßen, dürfte mit gutem Rechte auf durchschnittlich 24 bis 28 in der Woche beschränkt und so vertheilt werden, daß nur der Vormittag dem wissenschaftlichen Unterrichte, der Nachmittag den technischen Uebungen gewidmet würde. Auf der elementarischen Stufe genügen im Anfange 24 wöchentliche Stunden völlig; in den mittleren Classen, wo immer noch das Lesen und Schreiben geübt werden muß und die meisten höhern Unterrichtsgegenstände schon eintreten, wird sich die Zahl der wöchentlichen Stunden auf 28 steigern, in den obern Classen aber wieder auf 26 Stunden herabsetzen lassen. Ueber die Zeit der Stunden herrscht eben so wenig Uebereinstimmung als über die Zahl derselben. Die meisten Schulen beginnen um 8 Uhr, viele indessen erst um 9 Uhr des Morgens, jene schließen den Vormittagsunterricht um 11 oder 12, diese gewöhnlich um 1 Uhr. Die localen Zustände werden darüber entscheiden müßen, welche von beiden Zeitbestimmungen im bestimmten Falle die passendere wäre. Im allgemeinen sprechen die Lebensgewohnheiten in den größern Städten eben so sehr, als die Rücksichten, welche das weibliche Leben erfordert, für den Anfang der Mädchenschule um 9 Uhr des Morgens. Wo es dann möglich ist, den Unterricht bis 1 Uhr auszudehnen, würde der Nachmittag nur einmal oder zweimal (und dann gewöhnlich nur für die Handarbeiten) in Anspruch genommen werden, und es hätte dann jede Schülerin mindestens vier ganz freie Nachmittage. Freilich darf der Nachmittagsunterricht da, wo Vormittags erst um 1 Uhr geschlossen wird, auch erst um 3 Uhr beginnen. In denjenigen Ländern der evangelischen Kirche, in welchen die auf einem abnormen Verhältnisse zwischen Kirche und Schule beruhende Sitte herrscht, daß die Katechumenen ein oder gar zwei ganze Jahre hindurch wöchentlich in zwei Stunden einen Vorbereitungs-Unterricht für die Einsegnung empfangen, gereicht diese Sitte den Töchterschulen in größeren Städten zu empfindlichem Nachtheile, da dieser Katechumenen-Unterricht, zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Predigern ertheilt, die regelmäßige und continuirliche Theilnahme am Unterricht gänzlich aufhebt und den Mädchen eine praktische Anweisung wird, die Pflichten gegen die Schule gering zu schätzen. Dieses Verhältnis ist ein sehr beklagenswerthes, es ruft unnöthigerweise Bitterkeit gegen die Geistlichen hervor und verwirrt die Gewissen. Es darf indessen nicht übersehen werden, daß die Schule, so lange sie selbst alle die Stunden in Beschlag

nimmt, in welche füglich jener kirchliche Unterricht gelegt werden kann, an diesem Conflicte selbst eine Schuld trägt. Eine billige Beschränkung der Schulzeit würde dazu beitragen, auch dieses Verhältnis zu regeln, wenngleich freilich die vollständige Lösung erst von einer organischen Ordnung des Verhältnisses zwischen Kirche und Schule zu erwarten ist, welche der christlichen Schule auch den christlichen Religionsunterricht überläßt, der Kirche aber die Pflicht zuweist, die Thätigkeit der Schule an diesem Puncte gewissenhaft zu überwachen, die Erkenntnis der zur Einsegnung Vorgeschlagenen zu prüfen und dem Unterrichte schließlich die seelsorgerische Vorbereitung auf die Einsegnung hinzuzufügen. Dann würde auch diese Vorbereitung, wie es ursprünglich überall gewesen und in Braunschweig, Hannover, Württemberg ꝛc. auch gegenwärtig ist, nur einige Monate vor der Einsegnung selbst in Anspruch nehmen. Nothwendig ist es, daß die Stunden, in welche dieser kirchliche Unterricht fallen soll, ein für allemal festgesetzt, und in diese Zeit die Religionsstunden der Schule gelegt werden, damit nicht die erfolgreiche Theilnahme der Schülerinnen an den übrigen Lehrgegenständen aufgehoben werde.

Wie in der Zeit der Schulstunden, sollte aber die Mädchenschule auch in den Forderungen an die häuslichen Arbeiten für den Unterricht das rechte Maß beobachten. Gerade in diesem Stücke versündigt sie sich nicht selten an dem Familienleben und an der Gesundheit der Mädchen auf das betrübendste. Mädchen sind im allgemeinen in der sorgsamen Anfertigung ihrer häuslichen Arbeiten für die Schule treuer, als Knaben. Eine gewiße Hingebung an den Lehrer treibt sie, schon diesem zu liebe und um seine Zufriedenheit zu erringen, zur größten Ausdauer in Bewältigung der von ihm gestellten Aufgaben. Wenn das ein Grund sein sollte, das Mädchen um so mehr zu schonen, so wird es leider in der Praxis oft zu einer Ursache, daß dem Lehrer sein Misgriff verborgen bleibt; denn so unbillig immerhin die Aufgabe gewesen sein mag, unter Mädchen werden sich immer einige finden, die sie erfüllt haben. Nach dem schätzenswerthen Bericht über die weibliche Erziehung in der Schweiz, welchen der Director Froelich aus Bern in der 9. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Frankfurt a. M. 1857 gegeben hat (Stenographischer Bericht S. 30), ist man in der deutschen Schweiz in der Bekämpfung dieser Uebelstände so weit gegangen, daß man für die Elementar- und Mittelstufe bis zum 12. Jahre die häuslichen Aufgaben ganz abgeschafft und eine solche Ordnung hergestellt hat, nach welcher die Mädchen bis zu diesem Alter während der Schulzeit ganz der Schule und während der übrigen Zeit ganz dem Hause angehören, ja nicht einmal ihre Bücher mit nach Hause nehmen, eine Ordnung, die allerdings bequem sein mag, die aber das Haus wieder zu wenig in das Interesse der Schule hineinzieht. Die Reformatoren trafen auch hierin das Rechte mit dem einfachen Worte: „die übrige Zeit sollen sie überlesen (d. h. üben) und haushalten lernen.“ Das Haus darf sich der lehrenden Thätigkeit niemals ganz entschlagen, es würde damit auch den geistigen Interessen, welche die Schule anregt, entsagen. Auch müßen die Eltern die Fortschritte der Kinder beobachten können und es muß für die Erweckung des Pflichtgefühles in der Tagesordnung des Hauses auch eine Zeit gesetzt sein, in welcher die Kinder ihrer Schulpflicht zu denken und zu leben haben. Dagegen soll diese häusliche Arbeit auch nicht, wie es nur zu oft geschieht, eine Plage für Eltern und Kinder werden, sondern eben eine „Uebung“, d. h. eine das erworbene Wissen auffrischende und die erlangte Geschicklichkeit erhaltende und fördernde Anwendung des Erlernten. Wenn irgendwo, so findet in der Mädchenschule der Satz seine Anwendung, daß der Schwerpunct des Lernens in die Schule selbst fällt, daß diese also sich nicht auf bloße unterrichtliche Anweisung und Entwicklung des Lehrstoffes zu beschränken, sondern auch die Aufgabe hat, die wirkliche Erzeugung und Befestigung des Wissens durch Wiederholung und Uebung zu erzielen und das Erlernte zum geistigen Eigenthume der Schüler zu machen. Nur auf der Voraussetzung dieser erfüllten Pflicht ruht die Berechtigung, häusliche Aufgaben zur Uebung zu stellen, und jene Pflicht geht soweit, daß das selb-

ständige Ueben und Arbeiten selbst erst in der Schule gelehrt werden muß, ehe es von dem Kinde zu Hause gefordert werden kann. Hauptsächlich auf den höheren Stufen des weiblichen Unterrichtes stellt sich die Vorliebe der Mädchen für viele und sorgfältige Schreibereien, für ausgedehnte Gedächtnisarbeiten, mit einem Worte für äußerliche Thätigkeiten heraus. Da dieselben der geistigen Entwicklung keinen Gewinn, der körperlichen aber den größten Schaden bringen, so sind sie um so mehr zu vermeiden, und es sind leichtere, aber das eigene Nachdenken in Bewegung setzende, Aufgaben an deren Stelle zu setzen. Die Zeit, welche für solche häusliche Arbeiten in Anspruch genommen wird, darf in dem Alter vom 6. bis 10. Jahre eine halbe bis eine Stunde, vom 10. bis 13. Jahre 1½ St. und vom 14. Jahre an zwei Stunden täglich nicht überschreiten. Natürlich muß dabei vorausgesetzt werden, daß die Schülerinnen diese Zeit auch wirklich zur Arbeit verwenden und nicht etwa, wie viele es machen, vertändeln und dadurch einen doppelten und dreifachen Zeitaufwand nöthig machen. Eben darum müßen die Kinder zunächst in der Schule selbst an die rechte Art zu arbeiten gewöhnt werden. Werden dabei die gegebenen Aufgaben, die im Classenbuche verzeichnet sind, von Zeit zu Zeit controllirt, regelmäßig auf die verschiedenen Tage vertheilt, und nach der mittleren Arbeitskraft bemessen, so wird es nicht leicht geschehen können, was doch so oft vorkommt, daß die jungen Mädchen bis tief in die Nächte hinein für die Schule thätig sein müßen. Auch ist auf solche Zeiten, in denen noch besondere Ansprüche an die Arbeitskraft der Mädchen gemacht werden, wie die Weihnachtszeit, die Geburtstage der Eltern ꝛc. eine billige Rücksicht zu nehmen. Das Mädchen würde in seinem Gemüthsleben und in seiner Stellung zum Hause gestört werden, wenn es bei solchen Gelegenheiten verhindert würde, den Angehörigen kleine Freuden zu bereiten.

Wenn von der Organisation der höheren Mädchenschule die Rede ist, so wird an eine solche Einrichtung derselben gedacht, welche in allen ihren einzelnen Theilen und Beziehungen von einer Idee getragen werde. Diese Idee kann keine andere als die der weiblichen Bildung sein, und von der Vollkommenheit, in welcher die Schule diese Idee zu erfassen und darzustellen sucht, hängen die verschiedenen Arten der höheren Töchterschulen, der Lehrplan derselben, so wie die Eintheilung derselben in Classen ab. Es ist schon oben nachgewiesen worden, daß in der Entwicklung dieser Anstalten eine doppelte Tendenz hervortreten muß, die eine, welche darauf ausgeht, den Forderungen der wirklich höheren und vornehmen Stände zu entsprechen, die andere, welche dem Bildungsbedürfnis der aufstrebenden Volksclassen gerecht werden will. Doch ist innerhalb dieser beiden Richtungen noch immer eine ziemlich große Mannigfaltigkeit der Entwicklung denkbar, welche sich im einzelnen nach den besonderen, an jedem Orte und in jeder Schule vertretenen, Gruppen der Gesellschaft richten wird. Meyer aus Lübeck hat in der 9. allgem. deutschen Lehrerversammlung zu Frankfurt a. M. 1857 überhaupt vier sociale Gruppen unterschieden, die bei der Schulbildung der Mädchen in Betracht kommen. Die unterste Stufe, sagt er, sei diejenige, auf der das Mädchen für einen selbständigen Erwerb, zum Dienen bei einer Herrschaft vorbereitet werden müße, und für diese Stufe seien vor allem praktische Kenntnisse, Gewöhnung an Ordnung und Arbeitsfreudigkeit erforderlich. Der zweite Stand sei derjenige, wo die ökonomischen Verhältnisse des Hauses es erfordern, daß die Tochter die dienende Kraft sei, welche der Mutter helfend zur Seite steht. Hier sei vor allem ein bisher vermißter Lehrzweig einzuführen: eine Anleitung, die wichtigsten Verwaltungsgrundsätze im Hauswesen praktisch anzuwenden. Der dritte sei der gehobene Stand, wo das Haus eine fremde Bedienung besitze, die aber der unmittelbaren Aufsicht der Hausfrau bedürfe. Hier sei die Hauptaufgabe der Hausfrau, die Arbeit zu einer Quelle der Freude zu machen; man möge daher die Mädchen in der Selbstverleugnung und stillen Pflichttreue üben. Die vierte Stufe sei diejenige, auf welcher das ökonomische Interesse nicht unmittelbar hervortrete und bei der Bildung der

Mädchen auf dasselbe keine Rücksicht genommen werden dürfe. Hier könne sich das veredelte Familienleben in der reinsten Gestalt zeigen und das Haus solle hier ein Haus des Geistes werden. Uebrigens will Meyer (a. a. O. S. 7), daß die höheren Stände auch die Elemente, welche den unteren Ständen unentbehrlich sind, durchmachen, und so alle Mädchen gewißermaßen von unten auf dienen sollen. Es ist indessen aus alledem doch kein rechtes Bild von der Gestaltung der höheren Töchterschule zu gewinnen. Abgesehen von dem Mangel einer bestimmten Antwort auf die Frage, welches die Grenzen der intellectuellen Bildung seien, die für jede der vier Stufen festgehalten werden sollen, abgesehen ferner von der Vermischung intellectueller und sittlicher Gesichtspuncte, von der irrthümlichen Ansicht, als habe die Schule die Mädchen auf so unmittelbare Weise in die häusliche Thätigkeit einzuführen, und von dem größeren Irrthum, als gebe es eine Erziehung zu gewißen einzelnen Tugenden, wie zur Arbeitsfreudigkeit für die unterste, zur Pflichttreue für die dritte Stufe, während alles Löbliche und Gute aus dem einen Quellpuncte einer in sittlicher Tüchtigkeit sich bewährenden aufrichtigen Frömmigkeit hervorgehen muß, bleibt auch die Hauptsache unklar, wie die Mädchenschule zu organisiren sei, damit allen diesen Gruppen der Gesellschaft genügt werde. Geht man davon aus, daß die letzte Absicht aller Mädchenerziehung dieselbe ist, daß aber in den verschiedenen Ständen diese Absicht in einem verschiedenen Grade durchgeführt werden kann, so wird man nicht wünschen können, daß die sämmtlichen Stände in einer Schule vertreten seien, daß die Mädchen der unteren Stände etwa in den unteren Classen zurückbleiben, die der höheren Stände aber in die höheren Classen hinauf gehen sollen; denn die verschiedenartigen Forderungen, die da an die Mädchen gestellt werden müßten, wo alle Stände noch vereinigt wären, würden die ganze Einheit der Thätigkeit zerstören. Wenn es daher solche Schulen giebt, wie z. B. Director Rudolf (9. allgem. deutsche Lehrerversammlung a. a. O. S. 12) die zu Koethen als eine solche dargestellt hat, „welche (in 445 Schülerinnen) die Töchter aller Stände, des ersten Staatsmannes und des letzten Arbeiters, insofern er nur Schulgeld zahlt, vereinigt,“ so können solche Anstalten nicht als normale höhere Töchterschulen angesehen werden. Die Gründe dafür sind oben angegeben, und es wird immer rathsamer erscheinen, eine solche Menge von Kindern in zwei Schulen zu vertheilen, von denen die eine den Charakter der Volksschule und die andere den der höheren Schule entschieden ausprägt, als sie gemeinsam zu unterrichten, wobei weder die Bedürfnisse der unteren noch die der oberen Schichten der Gesellschaft ihre volle Befriedigung finden können. Und auf diesen Unterschied der Mädchenschule als Volksschule und als höheren Töchterschule wird man immer zurückkommen. Von den vier socialen Gruppen, welche Meyer aufstellt, werden die unterste und die oberste im allgemeinen als zu dem Publicum der höheren Mädchenschule nicht gehörig betrachtet werden müßen, jene nicht, weil sie in der Volksschule, diese nicht, weil sie für gewöhnlich im Privatunterricht ihre Bildungsbedürfnisse befriedigt. Was aber über die Volksschule hinausgeht und also eine höhere Bildung anstrebt, z. B. jede Mädchenschule, welche das Französische aufnimmt, gehört der höheren Mädchenschule an, wie unvollkommen sie dieselbe immer darstellen mag. Wenn daher an manchen Orten, wie z. B. in Berlin (nach dem städtischen Normallehrplan) sämmtliche Mädchenschulen in die drei Gattungen der Elementar-, Mittel- und höheren Schule getheilt werden, so kann diese Eintheilung, weil sie auf die wirklich vorhandenen Schulen leicht anwendbar ist, ihren praktischen Nutzen haben, aber es kann damit nur gemeint sein, daß die Mädchenschule als Volksschule von höheren Anstalten unterschieden werden soll, welche ihren Leistungen nach in verschiedene Ordnungen zerfallen. Es wäre wünschenswerth, daß die häufig vorkommende Verwechslung der Elementar- und der Volksschule auch auf diesem Gebiete vermieden würde, denn wenn die unterste Stufe Elementarschule genannt wird, so entsteht immer wieder die irrige Vorstellung, als könne die höhere Töchterschule erst dort anfangen, wo die Elementarschule aufhört, und als könnten die Mädchen zuerst die allgemeine

Elementarschule besuchen, dann etwa in die Mittelschule eintreten und endlich zur höheren Schule übergehen, eine Voraussetzung, welche bei Mädchen noch viel weniger gerechtfertigt wäre, als bei Knaben. Jede allgemein bildende Schule muß sich von unten auf, ihrer Eigenthümlichkeit gemäß, aufbauen und daher auch ihre eigene Elementarschule haben. Wenn an vielen Orten dieses nicht geschieht und die betreffenden höheren Mädchenschulen erst vom 10. oder gar vom 13. Jahre an ihre Schülerinnen aufnehmen, so sind dies eben abnorme Zustände, welche in localen Verhältnissen ihre Entschuldigung finden mögen. Zum Wesen der wohlorganisirten Schule gehört, daß dieselbe alle Stufen des Bildungsganges in vollkommener Entwicklung darstelle. Die höhere Mädchenschule muß an ihre Elementarschule gewisse Forderungen stellen, welche die Volksschule entbehren kann, und muß darum dieselbe selbst in sich als ihre erste Stufe begreifen. Es fragt sich, ob sie über diese erste Stufe nothwendig noch mehr als eine Stufe bauen müße. Geht man von der Volksschule aus, die ja auch mehr als Elementarbildung geben will, so kann es den Anschein gewinnen, als sei die von der höheren Mädchenschule angestrebte Erweiterung und tiefere Begründung dessen, was jene giebt, eine so allgemeine Bestimmung, daß sich alles wünschenswerthe darin unterbringen ließe und keine Veranlassung vorläge, noch einmal eine Abstufung vorzunehmen. Und so ist ja auch nach dem Secundarschulgesetze der gesetzgebenden Behörde des Cantons Bern vom J. 1856 die Sache dahin geordnet, daß der eigentliche Schulcursus der Mädchen in eine Elementarschule (von 6 Classen), welcher die Mädchen vom 5. bis 10. Jahre und in eine Secundar- (oder Mittel-) Schule (von 5 Classen), der sie bis zum 16. Jahre angehören, getheilt wird, daß sich aber an diese eine Fortbildungsschule anschließt, welche den doppelten Zweck hat, den Jungfrauen eine ihrer künftigen Stellung im Hause und in der Gesellschaft entsprechende Bildung zu geben, wozu im Interesse des Hauses auch eine summarische und populäre Uebersicht der wichtigsten pädagogischen Grundsätze gerechnet wird, oder sie geradezu, wenn Neigung und innerer Beruf vorhanden, zu Lehrerinnen und Erzieherinnen vorzubereiten. Wenn nun hier der eigentlichen Mädchenschule über der elementarischen nur noch eine höhere Stufe gegeben wird, so liegt doch auf der Hand, daß zwischen dem 11. und dem 16. Jahre eine so bedeutende Entwicklung des schnell reifenden Mädchens liegt, die nicht ohne weiteres in allen ihren Stadien eine gleichmäßige Behandlung des Unterrichtes zuläßt. Aber abgesehen von der didaktischen Nöthigung, eine neue Abstufung innerhalb des höheren Unterrichtes anzunehmen, spricht dafür noch ein anderer wichtiger Grund. Die Verschiedenheit der geistigen Anlagen wird es immer mit sich bringen, daß ein Theil der Schülerinnen bei Beendigung ihrer Schuljahre die obersten Classen nicht erreicht haben wird. Diese Verschiedenheit prägt sich gerade bei Mädchen sehr stark aus, indem viele derselben, und unter ihnen oft gerade die durch weibliches Wesen hervorragenden, je älter sie werden, desto mehr eine gewisse Gleichgültigkeit für die geistigen Zwecke der Schule, dagegen eine ausgesprochene Neigung und Anlage für praktisches Wirken verrathen. Liegt nun die Summe des dargebotenen Lehrstoffes in einer fortlaufenden Reihe, so werden diese Schwächeren, wenn sie aus einer der mittleren Classen endlich abgehen müßen, möglicherweise ein so fragmentarisches Wissen mitnehmen, daß ihnen das Nothwendigste gerade fehlen kann, und daß sie in einer Volksschule besser daran gewesen wären, welche den wichtigsten Inhalt der menschlichen Bildung in kurzen und allgemeinen Zügen darbietet. Es wird daher immer nothwendig sein, auch für diese Minderbegabten einen von allen oder doch von den meisten erreichbaren Punct zu fixiren, an welchem ihre Schulbildung in Betreff der wesentlichen Kenntnisse einen gewissen Abschluß erhält und ein Ganzes an sich geworden ist. Das auf dieser Stufe Erworbene wird dann noch immer eine bedeutende Erweiterung desjenigen Lehrstoffes enthalten, den die Volksschule verarbeitet, wird sich aber zu der höheren Stufe der Schule und zu weiteren Bildungseinflüssen des Lebens wiederum als ein elementarischer Unterbau verhalten, auf welchem ein weiterer Ausbau gegründet werden kann. So stellt sich denn für die vollständige

Organisation der höheren Töchterschule in der That die Nothwendigkeit heraus, daß der eigentlichen Elementarschule noch zwei verschiedene Stufen des höheren Unterrichts folgen, die zwar im wesentlichen concentrische Kreise des Wissens umschreiben, von denen aber die höhere durch Anregung der Selbstthätigkeit in den Schülerinnen, sowie durch Darstellung des innern Zusammenhanges aller Erkenntnis, und endlich durch Aufnahme neuer Wissensgebiete, z. B. des Englischen, sich über die vorhergehende erhebt. Die Fortbildungsschule, welche das Secundarschulgesetz des Cantons Bern als die höchste Entwicklung der Mädchenschule betrachtet und deren Vorhandensein dasselbe zur Bedingung der zu gewährenden Unterstützung dieser Anstalten von Seiten des Staates macht, geht über die Aufgabe der Mädchenschule hinaus. Daher kann nicht von jeder dieser Anstalten verlangt werden, daß sie eine solche Fortbildungsschule darbiete. Aber ein nothwendiges Bedürfnis in der Totalität des organisirten Mädchenunterrichts ist darin allerdings ausgesprochen, wie schon die an vielen Anstalten bestehende Oberclasse oder Selecta beweist. Betrachtet man die verschiedenen Lehrobjecte, welche in diesen Oberclassen behandelt werden, so überzeugt man sich bald, daß diese Einrichtungen aus sehr verschiedenartigen Motiven hervorgehen. Bald ist es die Befriedigung eines noch weiter gehenden Bildungsdranges, die man hier gewähren will, bald liegt die Absicht vor, für den bestimmten Beruf der Lehrerin eine Vorbereitung zu gewähren. Diese verschiedenen Motive haben aber nicht gleiche Berechtigung. Wenn eine Schülerin die Schule verlassen hat und Verlangen trägt, ihre Ausbildung noch zu vervollkommnen, so ist das zwar erfreulich, denn eben diesen Bildungsdrang und diese Freude am Wissen will die Schule wecken, aber die Schule hat damit ihre Pflicht erfüllt, daß sie der Schülerin die Bildung werth gemacht und sie in den Stand gesetzt hat, sich selber fortzubilden. Wo sollte die Aufgabe der Schule enden, wenn sie den Bildungstrieb, der, wenn er echter Art ist, niemals aufhört, dauernd befriedigen wollte? Alles, was man von Akademieen für Jungfrauen in solcher Absicht geredet und versucht hat, fällt in sich selbst zusammen, weil es sich hierbei um diejenigen Pflichten handelt, die das Individuum gegen sich selbst, nicht um diejenigen, welche die Gemeinschaft gegen das Individuum hat. Wer Belehrung wünscht, wird sie zu finden wissen. Lehrerinnen aber bedarf die Gemeinschaft und darum müßen Anstalten vorhanden sein, in denen dieselben gebildet werden können. Es ist natürlich, daß solche Anstalten sich an Mädchenschulen anlehnen, obwohl sie auch getrennt von denselben bestehen könnten. Dann ist die Fortbildungsschule also eine Berufsschule und als solche geht sie über die Idee der Mädchenschule hinaus und hat individuelle und praktische Lebenszwecke im Auge. Die Organisation dieser Fortbildungsschule kann eben darum eine sehr mannigfaltige sein, da sie den Beruf der Erzieherin, der Lehrerin und zwar für Volksschulen oder für höhere Mädchenschulen, für Musik-, Gesang- oder Sprach-Unterricht, für weibliche Arbeiten, in neuerer Zeit auch für Kleinkinderschulen und Kindergärten in Aussicht nehmen kann. Diese verschiedenen Berufszweige liegen einander so nahe, daß sie sich sehr wohl an einer und derselben Fortbildungsschule verfolgen ließen. Dabei bliebe auch denjenigen Jungfrauen, welche zwar nicht einen Beruf aus der weiteren Ausbildung ihrer Anlagen in dieser oder jener Richtung machen, wohl aber eine größere Tüchtigkeit in dem einen oder dem anderen Stücke, je nach individueller Neigung, erlangen wollen, frei gestellt, sich an gewissen Lehrgegenständen als Schülerinnen zu betheiligen. In solcher Weise ist an manchen Orten (z. B. an der höheren Töchterschule in Hannover) mit dem Lehrerinnenseminar eine Fortbildungsanstalt für beliebige Zwecke verbunden. Da außerdem das Interesse für Erziehung dem praktischen Wirken der Frau so nahe liegt und eine wesentliche Bedeutung für den weiblichen Beruf überhaupt hat, so würde eine Belehrung über die erste Erziehung der Kinder den Mittelpunct bilden, an welchen sowohl die Bestrebungen derer, welche berufsmäßig als Lehrerinnen und Erzieherinnen wirken, als auch die Bedürfnisse derjenigen, welche nur ihre persönliche Bildung fortsetzen wollen, sich anschließen können,

Und eben darum, weil dieser pädagogische Zweck in dem allgemeinen Berufe des Weibes enthalten ist, gehört die Fortbildungsschule in den Gesammtorganismus der weiblichen Bildungsanstalten und hat allerdings eine innere Beziehung zur höheren Mädchenschule, ohne doch einen integrirenden Theil der letzteren auszumachen. Für die Beurtheilung der **Kategorie**, in welche eine höhere Töchterschule gehört, ist es daher gleichgültig, ob sie auch mit einer Fortbildungsschule verbunden sei oder nicht, und das wesentliche Kennzeichen ihrer vollständigen Organisation bleibt immer dies, ob sie die **dreitheilige Gliederung** in eine Elementar-, Mittel- und höhere Stufe bestimmt und ausreichend darstelle oder nicht. Das **Classensystem** hat gegenüber dieser dreifachen Gliederung geringere Wichtigkeit und ist hauptsächlich von der Frequenz der Schule abhängig. Es giebt Mädchenschulen von 5 bis 12 und 13 Classen. Denkt man sich bei 5 Classen das Pensum jeder Classe, wie an der Schule zu Elberfeld, als ein zweijähriges, bei 13 Classen die unteren 6 auf ein halbjähriges, die folgenden 7 Classen auf ein einjähriges Pensum gestellt, so kommt man auf dieselbe Zeit. Im allgemeinen ist es rathsam, die Elementarstufe in solche Classen zu scheiden, welche ihre Aufgabe in einem halben Jahre vollenden, um die Correctheit der elementarischen Bildung genauer controlliren zu können, in den mittleren und oberen Classen dagegen die jährigen Curse festzuhalten.*) Bei der durchschnittlichen Zeit von 9 Jahren, welche das Mädchen der Schule anzugehören pflegt, werden 3 Jahre für die Elementar-, 3 für die Mittel- und ebenso viele für die höhere Stufe zu berechnen sein. Das natürlichste Classensystem einer vollständig organisirten höheren Mädchenschule würde sich auf dieser Grundlage etwa so darstellen: 1. Elementarstufe (3 Jahre) Classe VIII—VI je b und a, zusammen 6 halbjährige Curse, 2. mittlere Stufe (3 Jahre) Classe V—III, 3 Classen mit je 1jährigem Curse, 3. höhere Stufe (3 Jahre) Classe II mit 1jährigem, Classe I mit 2jährigem Cursus. Was die Zahl der in einer Classe zu vereinigenden Schülerinnen betrifft, so sollte dieselbe nicht über 40 steigen, und dürfte eine Zahl von 30 Schülerinnen als die wünschenswertheste erscheinen. Vom Gesichtspuncte der weiblichen Erziehung lassen sich mehrfache ernste Bedenken gegen die **Ueberfüllung der Classen** geltend machen. Es ist schon oben hervorgehoben worden, daß die Mädchenschule mehr noch als die Knabenschule die Aufgabe hat, durch den Unterricht selbst die Kenntnisse zu befestigen, weil sie sich in der Forderung an den häuslichen Fleiß sehr beschränken muß. Genügende Erfolge kann daher der Unterricht nur dann haben, wenn der Lehrer mit Sicherheit das Wissen und Können der einzelnen zu controlliren vermag, was ihm bei einer größeren Zahl unmöglich sein wird. Für die Entwicklung edler Weiblichkeit ist es ferner stets ungünstig, wenn Mädchen in größeren, nicht leicht zu übersehenden Massen miteinander vereinigt werden. Nicht nur, daß in der Menge die einzelne sich leichter verbirgt, daß die bewegliche Mädchennatur, von so vielen Seiten gereizt, schnell in Aufregung geräth, daß in dieser Aufregung manches gewagt wird, was sonst nicht gewagt worden wäre, sondern vornehmlich auch das ist schädlich, daß der ganze Ton des Umganges, solchen Massen gegenüber, ein anderer wird, als der in der Mädchenschule herrschen soll. Es muß gerufen, vielleicht geschrieen werden, wo geredet werden sollte, es muß zum Gesetz, zur steifen Regel gemacht werden, was gute Gewohnheit sein sollte, es muß die Rücksicht auf die Individualität der für die zu bewältigende Masse weichen und durch alles dies wird der Ton ein unedler. Die Verwandtschaft, welche die Mädchenschule immer mit der Familie bewahren soll, hört völlig auf. Auch das endlich verdient Berücksichtigung, daß der weibliche Körper mehr Wärme entwickelt und stärker ausdünstet, als der männliche, und dadurch die übermäßig gefüllten Classen in Mädchenschulen für die Gesundheit aller schädlicher wirken, als in Knabenschulen.

*) Vgl. d. Art. Classenlehrsystem, namentlich S. 790. Anm. D. Red.

Die Unterrichtsgegenstände der höheren Töchterschule sind eben so wenig willkürlich, als die irgend einer Gattung von Schulen. Sie hängen von der zwiefachen Grundforderung ab, welche an die weibliche Bildung zu stellen ist, daß das Weib, was sein Gemüthsleben betrifft, dauernd in der religiösen Lebensanschauung erhalten werden, und, was seine intellectuelle Entwicklung angeht, eine allgemeine Bildung in jenem von Vielwisserei, von Wissenschaft und von Philosophie wohl zu unterscheidendem Sinne erhalten müße, der in dem Artikel Mädchenbildung S. 498 f. festgestellt worden ist. Diese Forderungen weisen zunächst auf den Religionsunterricht, welcher für diese Gattung von Schulen die eigentliche Grundlage des sie erfüllenden Geistes und Lebens sein soll. Daß er dies werde, ist freilich zum großen Theile davon abhängig, ob und wie es der Lehrer versteht, in allen Unterrichtsfächern und in allen sittlichen Beziehungen des Schullebens den religiösen Gesichtspunct festzuhalten, ohne der Wahrheit, der subjectiven wie der objectiven, Abbruch zu thun und ohne der ganzen Unterrichtsweise eine unnatürliche und tendenziöse Richtung auf sentimentale oder rigorose Frömmelei zu geben; aber es hängt auch ab von der Art und Weise, wie der Unterricht selbst ertheilt wird. Je tiefer die Wahrheit ist, daß das weibliche Gemüth in dem religiösen Bewußtsein continuirlich verharren und allezeit im Glauben wurzeln muß, wenn es seine Aufgabe erfüllen will, desto mehr muß sich im Religionsunterrichte, als in dem Mittelpuncte des weiblichen Unterrichtes, die Eigenthümlichkeit desselben überhaupt offenbaren. Das zeigt sich an den beiden entgegengesetzten Polen der Religion als Sache des Herzens und als Sache des denkenden Geistes. Wenn in neuerer Zeit wiederum ein besonderer Nachdruck auf die gedächtnismäßige Einprägung des religiösen Lehrstoffes gelegt worden ist, so ist es gewiß nicht die Mädchenschule, in welcher dieser Nachdruck heilsam wirkt. Die Mädchen sollten von vorn herein nicht so viel auswendig lernen, sondern mehr mit unbefangenem Gemüthe die heilige Geschichte aufnehmen dürfen. Schon Fenelon macht die Bemerkung, daß man sie zum Wiedererzählen der Geschichten nicht nöthigen, sondern ihnen darin mehr Freiheit, nach Lust und Neigung zu verfahren, gestatten solle. Das ist eine sehr feine Bemerkung. Wenn es doch bei Mädchen so sehr darauf ankommt, daß ihnen die Frömmigkeit frühzeitig Herzenssache werde, weil mancherlei Wege, durch die Wissenschaft und das Leben zum Glauben zu gelangen, der Bestimmung des Weibes ferner liegen, als der des Mannes, so sollte doch auch alles Religiöse dem Mädchen vor allen Dingen zur reinen Herzenssache gemacht und die Angst um die Rechenschaft, die das Kind von dem Gehörten zu geben hat, demselben ganz erspart werden. Ist es doch keine Frage, daß die Sorgfalt, die in unseren Tagen auf das Wiedererzählen der biblischen Geschichten bei den kleinsten Kindern gewendet zu werden pflegt, den Schwerpunct des Religionsunterrichtes auf Kosten des Gemüthes verrückt und die Uebung des Gedächtnisses so wie der Sprachfertigkeit auf eine Weise betont, welche die leise dämmernde und zarte Empfindung für das Heilige und Göttliche im Geiste des Kindes eher zurückdrängt und vernichtet, als zu beleben geeignet ist. Stunden der seligsten Freude sollten die Religionsstunden der Kleinen sein, Stunden in denen alles, was unterrichtlicher Zwang heißt, verbannt wäre. Der edelste Stoff, den menschlicher Unterricht darbieten kann, sollte auch in der edelsten, d. h. liebevollsten und freiesten Weise dargeboten und aufgenommen werden. Ließe man die Absicht, bestimmte Kenntnisse zu erzielen, auf diesen untersten Stufen des religiösen Unterrichtes ganz fallen, würde mehr dahin getrachtet, in den Kindern die Stimmung des tiefen Friedens, den die Seele in der Gemeinschaft mit ihrem Gotte athmet, zu wecken, sie zu einem lebendigen Gefühle der Gottesnähe zu führen, so würde für die Befestigung wahrer Frömmigkeit gewiß mehr gewonnen, als durch die Fertigkeit, mit vielen und guten Worten die gelernten Dinge wiederzugeben. Denn für das Erstarken eines wirklichen Glaubenslebens kommt es darauf an, daß der Mensch die Erfahrung jener Beseligung, die in dem Verkehr mit Gott liegt, an sich selbst mache. Und diese Erfahrungen sind es, welche wir vornehmlich dem Mädchen in dem ersten Religions-

unterrichte wünschen müßen. Der Stoff dieses Unterrichtes kann, nachdem an die Gebete, welche das Kind aus dem Hause mitgebracht, und an die Pietät gegen die Eltern angeknüpft worden, im wesentlichen nur die heilige Geschichte sein, aber gerade dadurch, daß sie dem Kinde dargeboten wird ohne jede Forderung einer selbständigen Reproduction, daß das Erzählte zum Anknüpfungspuncte für gemüthvolle, dem kindlichen Standpuncte entsprechende Gespräche gemacht wird, wird dem Lehrer Gelegenheit gegeben, die Geschichte aus einem Vergangenen zu einem Gegenwärtigen zu machen, was wir bei der gewöhnlichen Behandlung so sehr vermissen. Diesen freien und mehr erbaulichen als unterrichtlichen Charakter sollte der Religionsunterricht der Mädchen im ersten ganzen oder wenigstens halben Jahre durchaus behalten, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß die Kinder zu freiwilliger Wiederholung und dadurch zur Aneignung von manchen kleinen Gebeten, Sprüchen und Liederversen ermuntert werden. Aber wie der Anfang dieses Unterrichtsgegenstandes so offenbart auch der Abschluß desselben bei Mädchen gewiße eigenthümliche Seiten, die nicht übersehen werden dürfen. Es ist oft gesagt worden, daß es dem Weibe nicht gezieme, über den Lehrgehalt der Dogmen zu viel zu reflectiren, und daß ihm die Religion mehr eine Sache des Gefühls als des Gedankens sein solle. Gewiß ist darin die Wahrheit der Sache ausgesprochen, aber, wie alle Bestimmungen über den Unterschied der Geschlechter eine relative Bedeutung haben, so darf auch an diesem Puncte die andere Seite nicht als gar nicht vorhanden angesehen werden. Gewiß wäre es verkehrt, wenn dem Mädchen die Lehre des Christenthums wichtiger wäre als die Herzensstellung zu Gott, aber wichtig bleibt auch die Lehre als solche dem Mädchen, und zwar wichtiger, als eben oft gemeint wird. In dem Maße, in welchem die weibliche Bildung überhaupt erweitert wird, muß auch die religiöse Bildung vertieft werden, wenn sie nicht gefährdet werden soll. Und dies um so mehr, je mehr dem Weibe eine gründliche wissenschaftliche Bildung versagt ist. Auch die Mädchen und Frauen denken, und denken zuweilen schärfer, als die Männer, auch ihnen treten die negativen Richtungen des Zeitgeistes sehr nahe und nicht selten werden sie von denselben ergriffen. Soll das Weib in der religiösen Lebensanschauung verharren, so muß diese ihm gewißermaßen zur Philosophie des Lebens werden, d. h. zur fundamentalen Erkenntnis, auf welcher alle übrige Erkenntnis ruht. In die Fülle des Reichthums, in die unergründliche Tiefe des Gedankens, welche das Christenthum dem denkenden Geiste aufschließt, muß auch das Weib einen Blick gethan haben, wenn es nicht schließlich der glänzenden Rhetorik der modernen Skepsis und den handgreiflichen Schlüssen des Materialismus verfallen soll. Es ist durchaus nicht nöthig, daß wir, wenn wir den Mädchen zeigen, das Christenthum werde von denen nicht begriffen, namentlich in seiner geistigen Tiefe nicht ermessen, die es angreifen, dadurch sofort in den andern Fehler fallen müßen, die Weiber an ein anmaßendes und absprechendes Raisonniren über religiöse Dinge zu gewöhnen. Der Unterschied ist eben so groß, als die Sache wichtig ist. Es hat zu allen Zeiten eine solche apologetische Darstellung der christlichen Wahrheit gegeben, welche sich an die Gebildeten der Zeit wendete, und diesen Charakter muß der religiöse Unterricht auf den höhern Stufen der Mädchenschule haben, weil nur dieser dem Standpuncte der Bildung entspricht, die fromme Richtung des Gemüthes sichert und für die Aufgaben der Gegenwart tüchtig macht. Die Gliederung des religiösen Unterrichts ist einfach. Auf der elementarischen Stufe wird die biblische Geschichte, nach der heiligen Schrift erzählt, den Hauptstoff bilden. Wünschenswerth ist es, daß für jede Classe eine Auswahl der Geschichten getroffen werde, welche das Ganze der Heilsgeschichte umfaßt und nach bestimmten Rücksichten von Classe zu Classe erweitert werden kann. Die Sprüche, Psalmen, prophetischen Abschnitte rc., sowie die Kirchenlieder, welche gelernt werden, müßen durch regelmäßige Wiederholung zum gesicherten Besitze gemacht werden, ebenso die ersten beiden Hauptstücke des Katechismus. Die wesentliche Aufgabe der zweiten (Mittel-)Stufe ist die Einführung in die heilige Schrift,

d. h. die populäre Einleitung in dieselbe und die Anleitung zu ihrem Gebrauche. Wenn der untersten Classe dieser Stufe das Alte Testament, an welches sich eine populäre Erklärung des ersten Hauptstückes, der zweiten das Neue Testament, an welches sich die des zweiten Hauptstückes anschließt, zugewiesen wird, so bleibt der ersten Classe dieser Stufe noch übrig, einen Gesammtüberblick über die Geschichte des Reiches Gottes zu geben, der die Kinder gewöhnt, was ihnen so schwer wird, die großen Thaten Gottes aufeinander zu beziehen, und der bereits Gelegenheit giebt, die wichtigsten Lehren der heiligen Schrift an der Hand der Geschichte und gleichsam als Ergebnisse derselben zu betrachten und ausführlichere Stücke aus der Bibel selbst zu lesen. Die drei letzten Hauptstücke des Katechismus und eine angemessene Anzahl von Kirchenliedern (etwa eins alle Monat) werden gelernt. Auf der obern Stufe ist eine zusammenhängende Darstellung der christlichen Sittenlehre nach dem ersten Hauptstücke, der Glaubenslehre nach dem zweiten bis fünften Hauptstücke des Katechismus und das Wesentlichste aus der Kirchengeschichte die Hauptaufgabe, die am besten dann gelöst wird, wenn es möglich wird, zuletzt gewiße Haupttheile der Schrift, wie das Evangelium Johannis, den Römerbrief ꝛc. im Zusammenhange durchzunehmen und an der Hand einer praktischen und erbaulichen Exegese die Schülerinnen zu einem selbständigen Gebrauche der h. Schrift anzuleiten.

Nach dem Religionsunterrichte nimmt in der höhern Mädchenschule der Unterricht in der Muttersprache den höchsten Rang ein, mindestens sollte es so sein, und wenn in dem Lehrplane mancher dieser Anstalten den fremden Sprachen eine größere Anzahl von Stunden eingeräumt ist, als dem Deutschen, so muß dieses als durchaus verwerflich erscheinen. Die höhere Mädchenschule kann mehr, als irgend eine der gegenwärtig ausgeprägten Gattungen von Unterrichtsanstalten die Muttersprache zum intellectuellen Fundamente ihres gesammten Unterrichtes machen, weil sie weder durch das Uebergewicht der fremden Sprachen noch durch die Fülle der realen Kenntnisse so beschränkt wird, wie das Gymnasium und die Realschule, und weil sie für eine gründliche Behandlung des elementarischen Unterrichts mehr Zeit und Ruhe hat, als die Volksschule. Wie sie aus der deutschen Schule der Reformationszeit hervorgegangen, so soll sie auch dieses ihres Ursprungs eingedenk bleiben, und wenn fremde Sprachen ihr nicht verwehrt werden dürfen, so ist einer der Gründe dafür eben der, daß an der fremden Sprache der Blick für die Eigenthümlichkeit der Muttersprache geschärft und das Bewußtsein für ihre Vorzüge geweckt werden soll. Sie muß aber vor allem deutsche Schule sein, weil aller bildende Einfluß auf das weibliche Gemüth vornehmlich an die Sicherheit, Klarheit und Innigkeit geknüpft ist, mit welcher die Frau den Geist und die Schätze der Muttersprache zu erfassen vermag. Daß hier der Sprachunterricht in jener Allgemeinheit und Weite des Begriffes gemeint ist, in welcher er von den untersten Elementarstufen an bis zu den höchsten hinauf das Denken und Sprechen, das Lesen und Schreiben, die Uebung des Gedächtnisses und die Bildung des Geschmackes umfaßt, versteht sich von selbst. Ueber die didaktische Gliederung des Stoffes auf der Elementar- und Mittelstufe kann hier hinweggegangen werden, um so mehr, da manche musterhafte Lehrpläne (z. B. der der Augusta-Schule in Berlin [1863] und der höhern Töchterschule zu Elberfeld, enthalten in der Einladungsschrift zur Schulfeier und Prüfung 1860) darüber gründliche Auskunft geben. Dagegen pflegt die Aufgabe dieses Unterrichtsgegenstandes auf der obern Stufe, wo er doch seine eigentliche Blüte entfalten sollte, oft zu eng gefaßt oder doch nicht ausführlich genug dargestellt zu werden. Wir haben hier auf drei wesentliche Richtungen dieses Unterrichtes zu achten, auf die Grammatik, den Aufsatz und die Literatur. Wenn Merget (im Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1862, Heft 5, S. 288) den grammatischen Unterricht zu den wesentlichen Momenten in der Ausbildung junger Mädchen zählt, so ist dies gewiß richtig. Aber derselbe gehört in der Hauptsache der Mittelstufe der höhern Töchterschule an und charakterisirt diese Stufe. Nachdem das Wich-

tigste der Wortform-, Wortbildungs- und Satzlehre auf diesen Stufen durchgemacht worden, wird für die obere Stufe nicht viel mehr übrig bleiben, als die erlangte Einsicht in das Wesen der Sprache zu erhalten, zu befestigen und zu vertiefen, was durch Anknüpfung an jeden anderweitig behandelten Stoff gelegentlich immer geschehen kann. Man darf sich nicht verhehlen, daß, jemehr die eigentlich weibliche Art zu denken sich entwickelt, destomehr die Neigung der jungen Mädchen sich dieser grammatischen Betrachtung der Sprache abwendet, daß überdies die wissenschaftlichen Grenzen dieser Betrachtung den Mädchen gegenüber sehr enge gezogen sind, da eine gründliche Erörterung der betreffenden Verhältnisse immer die Kenntnis der historischen Entwicklung der Sprache voraussetzt und die Einführung der Mädchen ins Mittelhochdeutsch, wie sie hie und da versucht worden ist, doch eine Verirrung in das Gebiet der Gelehrsamkeit bleibt, die nicht gebilligt werden kann, daß also der grammatische Lehrstoff, so weit er in die Mädchenschule gehört und in derselben mit Nutzen betrieben werden kann, ein ziemlich beschränkter ist. Soll sich nicht die oben besprochene Gleichgültigkeit gegen diesen Stoff einstellen, welche durch die zu häufige Wiederholung des oft Gehörten erzeugt wird, so muß nothwendig irgend ein neuer und anregender Gesichtspunct gegeben sein, unter welchem der grammatische Stoff angeschaut wird. Und diesen finden wir in der vergleichenden Betrachtung der Sprachen, zu welcher das Französische und Englische gegenüber dem Deutschen auf der obern Stufe die mannigfachste Veranlassung bietet, und welche für das klare Verständnis jeder dieser Sprachen sehr ergiebig gemacht werden kann. Aber im allgemeinen muß man wünschen, daß auf der obern Stufe die deutsche Grammatik als solche eigentlich abgethan sei. Das Mädchen hat nach der Schule keine Universität zu beziehen, auf welcher ihm der eigentliche Inhalt der Wissenschaften aufgeschlossen werden soll, es darf daher auch nicht während seiner ganzen Schulzeit auf die formale Behandlung der Sprache als auf die Hauptsache seiner Bildung gewiesen, und darf nicht genöthigt oder gewöhnt werden, alle Worte, die es liest oder hört, redet und schreibt, „an das Kreuz der Grammatik und Logik zu schlagen:" vielmehr soll auch der deutsche Unterricht dazu dienen, Geist und Gemüth der jungen Mädchen mit einem tüchtigen Inhalte zu erfüllen. Der deutsche Unterricht vermag dies hauptsächlich durch Einführung in die deutsche Literatur, denn an die geistigen Schätze der nationalen Bildung ist auch die Bildung des einzelnen gewiesen, ja in diesen geistigen Schätzen kommt auch der eigentliche Sprachschatz der Nation, die Fülle, die Schönheit und die Eigenthümlichkeit der Muttersprache dem einzelnen erst zur lebendigen Anschauung. Wenn der Proceß, der sich hier vollziehen soll, darin besteht, daß der einzelne nachdenkt und nachempfindet, was vor ihm die reifsten und edelsten Geister seines Volkes gedacht und empfunden haben, so ist damit auch ein Fingerzeig gegeben, wie die Literatur in der Mädchenschule behandelt werden müße, nämlich nicht als Literaturgeschichte, die nur der recht verstehen kann, der die Literatur schon kennt und für welche in der Mädchenschule die wissenschaftlichen Voraussetzungen nicht vorhanden sind, sondern als eine Einführung in das Verständnis der Meisterwerke unserer Literatur. Da nun zu einer solchen gehört, daß diese Werke gelesen, verstanden, ihre Schönheiten empfunden, manche Stücke dem Gedächtnisse eingeprägt und die in ihnen waltende Klarheit, Correctheit und Schönheit der Darstellung nach Kräften in der eigenen schriftlichen Darstellung nachgeahmt werden; so ist ersichtlich, daß auf der obern Stufe der Mädchenschule alle Seiten des Sprachunterrichts, das Lesen und Schreiben, das Denken und Sprechen, die Uebung des Gedächtnisses und die Bildung des Geschmacks auf den Unterricht in der Literatur bezogen werden und durch ihn ihren Inhalt empfangen müßen. Der eigentliche Mittelpunct des deutschen Unterrichts auf dieser Stufe ist also ein ästhetischer. Soll nun nicht diese ästhetische Richtung, wozu bei Mädchen die Gefahr immer nahe liegt, in eine ganz verderbliche Gefühlständelei oder in oberflächliches Raisonnement ausarten, so ist vor allen Dingen eine Zucht des Gefühles

durch den Gedanken anzustreben. Wenn zunächst in kurzen aber scharfen Zügen ein allgemeiner Umriß der Poetik gegeben und das Wesentlichste der Metrik zum sichern Besitze gemacht worden, so kann den Mädchen auch nicht erlassen werden, in die geistige Arbeit unserer großen Dichter einen Blick zu thun und die mustergültigen Ansichten derselben über das Wesen der Kunst und der Poesie insbesondere kennen zu lernen. Niemand versteht unsere Literatur, der die Umwandlung der ästhetischen Principien, welche von Klopstock an bis auf Schiller vor sich gegangen und in geistvollen kritischen Schriften uns dargestellt worden ist, nicht kennen gelernt hat. Abhandlungen, wie Herders „von deutscher Art und Kunst“, Lessing's „Laokoon“, oder Schillers Aufsatz „über naive und sentimentale Dichtung“ ꝛc., geben den fruchtbarsten Stoff zu inhaltvollen Denkübungen, führen auf das einfachste mitten in das Wesen der Kunst, bieten mannigfache Veranlassung zu erklärenden Erörterungen, wecken das Nachdenken, schärfen den Verstand, richten das Gemüth auf die edelsten Zwecke der Kunst und wirken neben alle dem durch die classische Darstellung auf die Bildung des Ausdrucks. Solche inhaltvolle Denkübungen, angeknüpft an irgend eine unserer classischen kritischen Schriften, müßen die innere Grundlage der ganzen Beschäftigung mit der Literatur in der Mädchenschule bilden. Erst von hier aus ist ein tieferer Gewinn dieses Unterrichtsgegenstandes zu erwarten. Daß einzelnes dabei übergangen werden kann und muß, daß die Mädchen über Schwierigkeiten, welche aus dem Mangel gelehrter Kenntnisse hervorgehen, schnell und leicht hinweggehoben werden müßen, versteht sich von selbst. Geschieht dies und haben sie den innern Zusammenhang auch nur einer einzigen solchen Schrift recht erkannt, so darf gehofft werden, daß sie der Trivialität in der Beurtheilung ästhetischer Dinge abgewendet und mit feinerem Sinne jenem Interesse für das Kunstschöne zugewendet sind, welches in der weiblichen Seele so tiefe Wurzeln hat. Auch die Meisterwerke der Poesie selbst, welche den Mädchen vorgeführt werden, dürfen nicht bloß dem Genusse dargeboten werden, sondern müßen mit Vermeidung aller vorgreifenden Kritik nach allen Seiten hin durchgearbeitet, erklärt und zum Verständnisse gebracht werden. Da es in der Mädchenschule darauf ankommt, das Einfachere dem Schwierigeren vorzuziehen und die sittliche Zartheit des Gefühles nicht zu verletzen, so hat man eine Auswahl der zu behandelnden Stücke zu treffen. In dem Lehrplane der Elberfelder Schule (1860) ist eine solche Auswahl veröffentlicht worden. Sie umfaßt das Nibelungenlied (nach Simrock), Gudrun (nach Keller), die Kirchenlieder des 16. und 17. Jahrhunderts, ausgewählte Stellen aus Klopstocks Messias, Herders Cid, poetische und prosaische Stücke von Matthias Claudius, Stellen aus Jung-Stillings Biographie, Schillers Wilhelm Tell, Lieder und Balladen, Göthe's Hermann und Dorothea, Iphigenie, die Novelle, einige Lieder und Balladen, Abschnitte aus Homer von Voß und der Antigone von Donner, geistliche Lieder von Novalis, einzelnes von Tieck, E. M. Arndt, Körner, Schenkendorf, Uhland, Rückert, Chamisso und Lenau. Gegen diese Auswahl läßt sich von dem Gesichtspuncte aus, daß die Schule nur das Bedeutendste und Vollendetste darbieten und der Privatlectüre das Uebrige überlassen werden kann, manches einwenden. Herders Cid, Stillings Leben, die Uebersetzungen von Voß und Donner, und alle von Novalis bis Lenau genannten Dichter, außer Uhland und Rückert, bieten nicht den gediegenen unterrichtlichen Stoff und liegen dem nationalen Leben meist zu fern, als daß sie neben den übrigen Stücken eine Stelle beanspruchen könnten. Dagegen würden von Klopstock auch einige seiner Oden, welche für unterrichtliche Behandlung in so vieler Beziehung trefflich geeignet sind, Lessings Minna von Barnhelm, vor allem die culturgeschichtlichen Gedichte Schillers (der Spaziergang, die Glocke) auch wohl Wallenstein und die Jungfrau von Orleans hinzuzufügen sein. Schillers Gedichte bieten durch Reichthum der Ideen die beste Gelegenheit zu eingehenden Erörterungen über sittliche und ästhetische Fragen und lassen auf ungesuchte Weise die Anknüpfung an die religiöse Lebensauffassung zu. Läßt sich doch, was Schiller das

Ideale nennt, fast überall sofort auf das Ewige und Göttliche übertragen, und berührt er doch in verschiedenen Dichtungen (z. B. das verschleierte Bild, der Kampf mit dem Drachen &c.) unmittelbar die tiefsten Interessen des religiösen Bewußtseins. Alle solche Erörterungen bieten die geeignetste Grundlage für den deutschen Aufsatz. Wenn dieser in der Mädchenschule so oft zu einem Kreuz der Schülerinnen, Lehrer und Eltern wird, so liegt dies hauptsächlich daran, daß die Wahl der Themata oft eine unrichtige ist, daß auf eine productive Kraft gerechnet wird, die nicht vorhanden ist und nicht vorhanden sein kann, und daß den Mädchen nicht vorher ein tüchtiger und anregender Stoff dargeboten wird. Der wesentlichste Zweck des Aufsatzes ist correcte und schöne Darstellung, und in dieser muß die eigentliche Arbeit der Schülerin liegen. Der Stoff selbst aber muß ihnen und zwar in solcher Fülle und Klarheit gegeben werden, daß sie mit Leichtigkeit denselben überblicken und ihre Mühe wirklich vornehmlich der Form der Darstellung zuwenden können; geschieht dies nicht, so werden sie zur Phrase und in dieser zur Unwahrheit gedrängt. Man hat daher gefordert, daß die Themata aus den Gebieten des anderweitigen Unterrichts entnommen werden sollen. Allein auch das hat seine Schwierigkeit. Selten werden die betreffenden Themata durch den Unterricht so speciell vorbereitet sein, daß ihre Behandlung ohne weiteres von den Mädchen gefordert werden kann. Der Stoff wird entweder in zu großer Fülle vorhanden, wenn das Thema weit ist, oder zu dürftig sein, wenn es enger ist, so daß doch eine Besprechung nöthig wird. Ist aber diese nöthig, so ist nicht abzusehen, warum nicht sofort ein frischer Griff in das Reich der Gedanken gethan werden soll. Dazu fordert gerade in der Mädchenschule noch eine andere Betrachtung auf. Die Mädchen erfahren von so vielen Dingen nichts näheres, die doch für das Leben sehr wichtig sind. Manche psychologische Begriffe, manche, wenn auch nur summarische, Belehrungen über die Geschichte und die Theorie der einzelnen Künste, oder über gewiße dem Mädchenunterrichte ferner liegende Zweige der Naturwissenschaften, z. B. Chemie und Geologie, so wie über praktische Lebensverhältnisse, z. B. über Staatseinrichtungen, Verfassungsleben in Staat und Kirche, über Landwirthschaft, Handel und Gewerbe und deren sittliche Bedeutung für die Menschheit &c. würden zur allgemeinen Bildung der Mädchen sehr wesentlich beitragen, können aber bei der Beschränktheit des Unterrichtscursus für Mädchen nur beiläufig und oberflächlich gegeben werden. Werden aus diesen und ähnlichen Gebieten bestimmte Puncte zum Gegenstande der Aufsätze gemacht und bei der, wie schon erwähnt, stets nöthigen vorhergehenden Besprechung in ein solches Licht gestellt, daß den jungen Mädchen eine wirkliche Belehrung daraus hervorgegangen ist, so werden sie nicht nur den Aufsatz mit lebendigem Interesse an der Sache anfertigen, sondern auch mannigfache Gelegenheit finden, ihre eigenen Erfahrungen und ihre eigenen keimenden Gedanken an den Gegenstand anzuschließen. Denn das Concrete übt allezeit diesen weckenden Einfluß auf die schlummernden Kräfte. Statt solcher Themata: „über die Dankbarkeit“, „von dem Nutzen der Ordnung“, „Arbeit die Mutter des Ruhms“, bei denen den Mädchen nichts übrig bleibt, als eine gegebene formale Disposition mit einigen vielleicht sentimentalen Worten zu umschreiben, weil die eigene innere Durchbildung noch nicht vorhanden ist, von welcher eine tiefere, eigenthümliche und daher fruchtbare Betrachtung des oft Gehörten ausgehen könnte, stelle man Themata, wie: „Ueber den Werth der Dinge, die wir wegzuwerfen pflegen,“ „über die Verwandtschaft der schönen Gartenkunst mit der Baukunst, Malerei und Musik &c.,“ freilich Themata, über welche die Mädchen zunächst gar nichts zu sagen wissen, die aber, wenn sie ihnen auf gründliche Weise auseinandergesetzt worden, ihnen einen neuen Blick in die Welt eröffnen und damit zugleich mannigfache Erinnerungen und Empfindungen wecken und beleben, welche in ihnen schon schlummerten. Der Aufsatz in der Mädchenschule sollte im allgemeinen stets die Frucht einer inhaltvollen Denkübung sein, und ist diese wirklich vorangegangen, so wird jener nicht mislingen.

Die Form der Abhandlung ist durchaus nicht die allein berechtigte, eine gute und richtige Schilderung hat ihre logische Nothwendigkeit so gut, wie jene, aber das ist eben der heilsame Zwang solcher Themata, die auf concrete Lebenserscheinungen gerichtet sind, daß sie zur Ordnung des Denkens durch die Natur der Sache selbst nöthigen. Die Beschreibung einer Uhr und die Beantwortung der Frage, wie sich im „Kampfe mit dem Drachen" der Ritter wegen seines Ungehorsams zu rechtfertigen sucht, nöthigen auf gleiche Weise, die Folge der wirksamen Kräfte der Reihe nach darzustellen, und es besteht bloß der Unterschied, daß es dort mechanische Kräfte und hier Seelenzustände sind, die beobachtet werden sollen. Nicht immer soll den Mädchen indessen zugemuthet werden, in ihren Aufsätzen diese strenge Objectivität zu bewahren; die individuelle Darstellung, zu der ja das weibliche Gemüth vorzugsweise befähigt ist, mag immerhin auch zuweilen geübt werden, obwohl sie in der Schule mehr zurücktreten muß. Nur, daß auch hier vom Concreten ausgegangen und dem, wie schon Raumer gezeigt hat, leicht sich einschleichenden Wesen der Lüge in Empfindung und Wort gewehrt werde. Themata, wie diese: „Mit welchen Gedanken gehe ich meiner Confirmation entgegen?" — „Abschied von der Schule — rc." sind ebendarum ganz verwerflich. Dagegen werden Fragen, wie diese: „welches sind meine ersten Erinnerungen? — wie wünschte ich die Schule eingerichtet zu sehen, wenn ich die Verhältnisse ändern könnte? — das Treiben auf dem Schulhofe rc." immer eine willige, leichtgeschürzte und oft überraschend feine Beantwortung finden. Natürlich fällt bei solchen Thematen alle Besprechung fort, aber diese Arbeiten dürfen nur den süßen Nachtisch nach der kräftigen Mahlzeit bilden und dienen dazu, den Standpunct der gewonnenen Bildung zu prüfen.

Gegen den Unterricht der Mädchen in fremden Sprachen ist oft gekämpft worden. Zuweilen wenden sich diese Angriffe, so insbesondere die gegen das Französische gerichteten, eigentlich gegen die unrichtigen Grundsätze, von denen bei diesem Unterrichte oft ausgegangen wurde. Wenn v. Raumer das französische Parliren der Bonnenerziehung verwirft, so hat er vollkommen Recht, und da in Mädchenschulen diese gedankenlose Manier lange Zeit eingebürgert war, so mag es immer noch an der Zeit sein, vor demselben zu warnen. Der allgemeinste und höchste Zweck des Unterrichts in fremden Sprachen ist niemals in dem Gebrauche derselben, sondern in der Vertiefung und Schärfung des Bewußtseins von den allgemeinen Gesetzen der Sprache, also in der Bildung des Denkvermögens zu suchen. Auf der andern Seite hört aber doch auch der Gebrauch der fremden Sprachen niemals auf, in gewißem Grade Zweck und ein ebenso natürliches als nothwendiges und selbstverständliches Resultat des gründlichen Sprachunterrichtes zu sein. Wie ursprünglich nirgends eine fremde Sprache nur darum gelehrt worden ist, weil sie ein Zuchtmittel des Denkens werden sollte, sondern immer die Absicht vorgelegen hat, aus Gründen des allgemeinen Weltverkehrs oder in Rücksicht auf die Literatur eines Volkes zur mündlichen und schriftlichen Anwendung seiner Sprache anzuleiten, so ist auch das Französische zunächst aus solchen praktischen Gründen in die Mädchenschule eingedrungen. Es ist darum sehr natürlich gewesen, daß die sogenannten Sprachmethoden in dem Unterrichte dieser Sprache immer vorgewaltet haben. Seitdem der Einfluß der französischen Literatur und Sprache auf die deutsche Bildung ein geringerer geworden, auch wohl das Französische nicht mehr in der Ausdehnung Weltsprache ist, in welcher sie es im vorigen Jahrhunderte war, hat man den praktischen Gebrauch der Sprache in der Mädchenschule nicht mehr so betonen können und vom patriotischen Standpuncte aus das Französische auch wohl ganz aus derselben verbannen wollen. Man hat sich darum in neuerer Zeit zur Vertheidigung dieses Unterrichtsgegenstandes vornehmlich auf jenen letzten Grund alles Unterrichts in fremden Sprachen, daß dadurch die Klarheit des Urtheils gefördert werde, berufen. Wenn aber diese formalen Zwecke die einzigen blieben, so konnte die Frage entstehen, ob dieselben nicht besser durch

Einführung andrer Sprachen in die Mädchenschule erreicht werden könnten, wie denn z. B. Günther in seinen „Briefen an eine Mutter &c.“ das Italienische und noch mehr das Lateinische empfiehlt, von andern wiederum dem Englischen wenigstens der Vorzug vor dem Französischen eingeräumt wird. Von dem Lateinischen wird schon darum nicht weiter die Rede sein können, weil die Mädchen bei der im ganzen geringen Stundenzahl, welche dem Unterrichte in fremden Sprachen gewidmet werden kann, niemals zu einer nur einigermaßen gründlichen Kenntnis dieser Sprache gelangen würden. Ebensowenig würden sie, wenn sie sich der römischen Literatur äußerlich bemächtigen könnten, das innere Verständnis des antiken Geisteslebens erlangen und, wenn sie auch das vermöchten, einen eigentlichen Segen davon haben. Ziemlich ebenso verhält es sich mit den großen und classischen Dichtern Italiens, wie denn die italienische Sprache und Literatur immer nur in vereinzelten Perioden und in Beziehung auf besondere Gebiete einen merklichen Einfluß auf deutsche Wissenschaft und deutsches Leben geübt hat. Ganz anders verhält es sich mit dem Englischen. Daß die englische Literatur nicht nur im allgemeinen reicher und tiefer bildend ist, daß sie sich insbesondere der weiblichen Bildung vermöge der zarten und innigen Empfindung, die sich fast durchgehends darin ausspricht, mehr anschließt, als die französische, deren schimmernder Witz und Glanz nicht immer der Reinheit und Einfalt des Gemüthes frommt, ist ja bekannt, wiewohl freilich Merget (a. a. O. S. 292) mit Recht bemerkt, daß gerade die beiden größten Dichter Englands, Shakespeare und Byron, der Jungfrau wenigstens nicht zur Lectüre angerathen werden können. Wenn aber die englische Literatur, und dies gilt insbesondere von der neuern, dem Weibe heilsamer ist, wenn die englische Sprache dem Deutschen sehr viel näher liegt, als die französische, so leistet sie dagegen durch ihren Bau für die formalen Zwecke desto weniger, und gerade die nähere Verwandtschaft derselben mit dem Deutschen ist diesem Zwecke ungünstig, da für diese Zucht des Denkens eine gewiße Unähnlichkeit und Schwierigkeit der zu erlernenden Sprache wünschenswerther ist, als die stark hervortretende Analogie. Blicken wir von hier nun auf das Französische zurück, so sprechen für die Beibehaltung desselben hauptsächlich drei Gründe, zunächst die noch immer sehr weite Verbreitung derselben, sodann der tiefe Einfluß, den sie auf unser ganzes geistiges Leben geübt hat, endlich der Reichthum ihrer Formen und die logische Gebundenheit ihres Satzbaues. Diese Gründe scheinen für die Beibehaltung des Französischen noch immer sehr ins Gewicht zu fallen. Mit Recht wird aber der formale Zweck dieses Unterrichtes betont werden und immer bestimmter ausgesprochen werden müßen, daß es nicht die Absicht der Töchterschule sein kann, die Mädchen zum vollen und fertigen Gebrauche der Sprache zu führen. Wenn die Schülerinnen neben der Geistesgymnastik, welche das Erlernen des Französischen ihnen gewährt, dahin gelangen, mit Vermeidung grober Fehler ihre Gedanken über ein leichtes Thema französisch niederschreiben, einem französischen mündlichen Vortrage folgen, auch über einfache Verhältnisse sich mündlich mit einiger Fertigkeit aussprechen, und auch ein schwierigeres Buch mit Leichtigkeit verstehen zu können, so ist das Ziel erreicht, über welches die Schule nicht hinausstreben soll, und dieses Ziel wird um so sicherer erreicht werden, je mehr die tüchtige Uebung der Grammatik zur Hauptsache des gesammten Unterrichtes gemacht wird. Es ist in diesem Werke in dem belehrenden Artikel „Französische Sprache“ (Bd. II. S. 950) die Ansicht ausgesprochen worden, daß es dem weiblichen Wesen widerspreche, diesen Unterricht vorwiegend grammatisch werden zu lassen. Wenn indessen dem Weibe nicht überhaupt die Fähigkeit abgesprochen werden soll, den Organismus der Sprache zu erkennen, was niemand wird thun wollen, so ist nicht abzusehen, warum nicht an irgend einer Stelle des gesammten Unterrichts die vorwiegend grammatische Tendenz eintreten sollte. Eher, möchten wir sagen, dürfe in der Mädchenschule die Muttersprache diese vorwiegend grammatische Behandlung nicht erfahren, und wenigstens auf der obern Stufe müße dieselbe zurücktreten. Aber dem fremden Idiom gegenüber ist

die Reflexion auf das Sprachgesetz so natürlich und so nothwendig, daß sich die überwiegende Richtung auf diese reflectirende Behandlung des Französischen ganz wohl mit einer gesunden Mädchenbildung verträgt. Freilich, wenn bei dem grammatischen Unterrichte an eine wissenschaftliche Begründung desselben gedacht wird, so muß die Mädchenschule auf denselben resigniren, denn da wissenschaftliche Behandlung des Französischen auf das Lateinische zurückweist, so kann hier ebensowenig, wie aus ähnlichen Gründen im Deutschen, von einem wissenschaftlichen Unterrichte die Rede sein. Aber auch, wenn diese historische Seite der Sprache ignorirt werden muß, bleibt noch immer, namentlich für die obere Stufe, ein so reiches Material logischer Beziehungen übrig, daß die Mehrzahl der mit dem weiblichen Unterrichte beschäftigten Pädagogen wohl mit gutem Rechte in unsern Tagen derjenigen Ansicht huldigen, welche den Schwerpunct des französischen Unterrichts in die Uebung und in das Verständnis der Grammatik legt. Abgesehen davon, daß für die höhere Stufe der Mädchenschule namentlich die Einführung in die französische Syntax und Synonymik in Anspruch genommen werden muß, so kann doch im übrigen, was die didaktische Gliederung und methodische Behandlung des Französischen betrifft, durchaus auf den erwähnten Artikel „Französische Sprache“ verwiesen werden.

Jemehr die englische Sprache in neueren Zeiten zur Weltsprache geworden ist, je mannigfaltiger die bildenden Einflüsse sind, welche ihr sprachlicher Reichthum und ihre ethische Bedeutung auch auf das weibliche Gemüth ausübt, desto nothwendiger ist die Aufnahme derselben in die höhere Töchterschule geworden. Wie aber das Englische selbst eine Synthesis des Französischen und Deutschen auf der dunkeln Grundlage eines celtischen Idioms ist, so wird der Unterricht dieser Sprache eine angemessene Stelle erst dort finden, wo bereits das Deutsche und das Französische zu einer gewißen Sicherheit des Gebrauchs und des grammatischen Verständnisses gebracht ist, also erst auf der obern Stufe. Und da die formalen Schwierigkeiten der Erlernung gering sind, auch das wesentliche Ziel des Unterrichts nur darin bestehen kann, die Mädchen zu befähigen, ein englisches Buch zu lesen; so wird der Zeitraum von drei Jahren auch vollständig genügen, diese Kenntnis der Sprache zu vermitteln.

Die Aufgabe des Rechenunterrichts wird für die höhere Töchterschule darauf zu beschränken sein, daß außer den vier Species und den Brüchen die Decimalbrüche, die Regel de tri, Gesellschafts-, Mischungs- und Zinsrechnung zu lehren seien. Besonderes Gewicht ist auf das Kopfrechnen aus nahe liegenden Gründen des künftigen Gebrauchs zu legen und die Anlage der Mädchen kommt dieser Richtung des Unterrichtes gern entgegen. Hat man doch das Kopfrechnen die Logik der Mädchen genannt. Aber damit charakterisirt sich auch eine Einseitigkeit des Rechenunterrichtes, die sich leicht einschleichen kann. Der bloße Zahlensinn und die Fertigkeit desselben erschöpft nicht die Aufgabe dieses Unterrichts. Soll derselbe bildend werden, so ist sowohl auf den elementaren als auf den obern Stufen ein klares Bewußtsein über die jeder Operation und der Lösung jeder Aufgabe zu Grunde liegenden Verstandesschlüsse zu fordern und namentlich auf den obern Stufen neben der Rechenfertigkeit die Sicherheit dieser Schlüsse anzustreben. Leichtere algebraische Aufgaben, die durch solche Verstandesschlüsse zu lösen sind, geben Anlaß, den Geist zu schärfen und zugleich durch die gelegentliche Hinweisung auf die höheren Gebiete der Arithmetik in den Mädchen eine Ahnung von der über ihr Wissen hinausgehenden Weite der Wissenschaft zu wecken. So ist es wohl auch zu verstehen und zu rechtfertigen, wenn an manchen Orten die Anfänge der Potenzenlehre berührt werden. Wo nicht auf den untern Stufen der Anschauungsunterricht eine elementarische Belehrung über die wichtigsten Puncte der Raumlehre in sich geschlossen hat, muß an geeigneter Stelle im Rechenunterricht dieselbe nachgeholt werden.

Bei dem Realunterrichte der Mädchen besteht die größte Schwierigkeit in der Beschränkung. Es gilt hier überall, wie Froelich richtig bemerkt, in großen aber

klaren Umrissen gleichsam die Hallen zu bauen, in welche man die möglichst individuellen Einzelbilder aus Geschichte, Geographie und Naturkunde hineinstellt. Wenn dadurch von didaktischer Seite die Eigenthümlichkeit des weiblichen Unterrichtes in diesen Gegenständen ausreichend bezeichnet ist, so verträgt sich damit sehr wohl eine Rücksicht auf die praktischen Lebenszwecke des Weibes. Jene Küchenbotanik, Haushaltungschemie, Waarenkunde &c., die man vom Standpuncte des Nützlichkeitsprincipes von der Töchterschule gefordert hat, würden, wenn sie möglich wären, die Schule erniedrigen und ihren wesentlichen Zweck beeinträchtigen; aber damit ist nicht gesagt, daß nicht an geeigneter Stelle in der Naturkunde und Geographie die naheliegenden Beziehungen auf das Leben hervorgehoben werden sollen. Gerade durch solche praktische Anwendung der Wissenschaft wird den Mädchen von einer ihnen wichtigen Seite her die Achtung vor dem Wissen und der Eifer, sich ein solches anzueignen, genährt. Es scheint das natürlichste, die Geographie am frühesten in den Lehrplan aufzunehmen, weil sie manches giebt, was in der Geschichte und Naturkunde vorausgesetzt wird. Auf der elementarischen Stufe beginnt sie als Heimatskunde, welche zugleich die ersten Anknüpfungen an die Geschichte zu geben hat. Die wesentliche Aufgabe dieser einleitenden Stufe ist die Orientirung und die Bildung der nothwendigsten geographischen Begriffe. Die Mittelstufe wird sich von der obern Stufe nur dadurch unterscheiden können, daß die concentrischen Kreise, die beide in Beziehung auf die topische, physikalische und politische Geographie umschreiben, dort überall nur die Hauptmassen hervortreten lassen, während sie hier eine auf einzelne Puncte, namentlich auf das Vaterland, gerichtete Erweiterung und Vertiefung des Wissens anstreben und das Wichtigste der mathematischen Geographie näher berücksichtigen. Alles was gegen die Forderung an die Schüler, ausgeführte Kartenbilder zu liefern, und über den sehr zweifelhaften Nutzen dieser Forderung in dem Artikel „Geographie in höhern Schulen" S. 714 gesagt worden ist, gilt doppelt und dreifach von den Mädchen, die für diese Arbeiten weder Zeit noch im allgemeinen eine hervortretende Anlage haben. Einfache Skizzen, zu Hause oder in der Schule an der Tafel entworfen, sollten indessen auch von Mädchen gefordert werden. — Wenn von dem geschichtlichen Unterrichte in der Töchterschule so gering gedacht und derselbe für so überflüssig gehalten wird, daß man das historische Wissen der Mädchen auf einige 20 Namen und Jahreszahlen hat beschränken wollen, so muß dagegen geltend gemacht werden, daß die Ueberbürdung des Gedächtnisses bei weiter gehenden Forderungen nirgends weniger stattfindet, als in der Geschichte, wo das lebendige Interesse an der Person dem Gedächtnis so sehr zu Hülfe kommt und die Zahl zum Erleichterungsmittel für die Auffassung des Zusammenhanges wird, daß doch von allen Realien gerade dieser Unterrichtsgegenstand der einzige ist, in welchem auch bei Mädchen mit einiger Gründlichkeit verfahren werden kann, während in der Geographie und in der Naturkunde die dem weiblichen Wesen gesetzten Schranken so oft fühlbar werden, und daß endlich die ethischen Bildungsmittel, welche die Geschichte darbietet, von der bedeutsamsten Art sind, die daher, wenn irgend das Weib ihres Zusammenhanges mit dem Leben ihres Volkes und der Menschheit sich vollständig bewußt werden soll, der weiblichen Bildung nicht entzegen werden dürfen. Dazu kommt, daß die Geschichte Gelegenheit bietet, manche Dinge, die sonst in ungehöriger Breite behandelt zu werden pflegten, z. B. Mythologie, oder die ganz übergangen werden müßten, z. B. das Politische, am rechten Orte zu berücksichtigen und im rechten Lichte darzustellen. Ueber die didaktische Gliederung dieses Unterrichts in einen biographischen, einen Cursus der Völkergeschichte und einen der Weltgeschichte scheint ziemlich allgemeine Uebereinstimmung vorhanden zu sein, doch wird auf der Mittelstufe das Vaterländische den Schwerpunct bilden, und selbst auf der obern Stufe, wo die pragmatische Betrachtung eintritt, die weibliche Neigung, das Historische mehr an Personen als an Ereignissen anzuschauen, immer berücksichtigt werden müßen. Diese individualisirende Schilderung, sowie die Hervorhebung des Zusammenhanges, der

zwischen der Gesinnung und der That der Menschen einerseits und ihren Geschicken andererseits besteht, und welcher überall auf das Walten einer göttlichen Weltregierung hinweist, und schließlich die Hervorhebung derjenigen Stellung, welche der Frau in den verschiedenen Culturperioden eingeräumt worden ist, das sind die eigenthümlichen Momente der Geschichte, auf welche das weibliche Gemüth vor allem gelenkt werden muß. — Der Unterricht in der Naturkunde kann auch in der Mädchenschule sowohl für die formale Bildung als für das Gemüthsleben in seinen höchsten Beziehungen sehr segensreich gemacht werden. Er wird überall davon ausgehen müßen, lebendige und klare Anschauungen zu erzeugen und die Beobachtungsgabe, die dem weiblichen Geschlechte eigen ist, sowohl zu benutzen, als zu stärken. Auch das Geschäft des Verstandes, die verwandten Merkmale der einzelnen Naturkörper zusammenzustellen, um schließlich alle Erscheinungen der Natur als Glieder eines wohlgeordneten Ganzen zu erkennen, kann dem Mädchen nicht erspart werden, denn auf dieser Thätigkeit, der übrigens alle systematische Vollständigkeit erlassen werden muß, ruht schließlich die tiefste Erfahrung, die der Mensch aus der Natur schöpfen kann, die Erfahrung, daß diese ganze Welt der Erscheinung von einer wunderbaren gesetzlichen Ordnung getragen sei und eben dadurch auch zu einem Worte Gottes für uns werden solle. Wenn daher das naturhistorische Merkmal der Punct ist, an welchem lebendige Anschauung und geistige Auffassung der Natur einander begegnen, so wird man mit Recht eine unzeitige Sentimentalität darin sehen müßen, daß von mancher Seite das Zerpflücken der Blüten, der Gebrauch der Loupe &c. als etwas unweibliches bezeichnet wird. Gönne man immer auch dem Mädchen, in die wunderbare Welt des unendlich Kleinen in der Natur einen Blick zu thun, und an der Blütenbildung, am Stäubchen des Schmetterlingsflügels &c. dieselbe Schönheit, Erhabenheit und Weisheit zu schauen, die ihm vom Firmamente herabglänzt. Unter den naturhistorischen Disciplinen ist immer der Botanik eine besondere bildende Beziehung zum weiblichen Leben zugeschrieben worden. Nicht in dem Pflegeamte, welches dem Weibe anvertraut ist und welches auch an den Blumen geübt werden kann, erschöpfen sich diese Beziehungen; sie ruhen besonders auf der tiefen symbolischen Verwandtschaft, die zwischen dem Pflanzenleben und dem weiblichen Dasein obwalten, auf dem zarten Hauche aller Schönheit und Sittlichkeit, und es ist recht eigentlich Aufgabe der Schule, auch diese ästhetische Seite der Natur hervorzuheben. Bildend ist aber die Botanik besonders darum für Mädchen, weil in derselben eine gewiße Gründlichkeit möglich ist, während die Zoologie bei der Betrachtung des Thierleibes und des menschlichen, der das Maß für alle wissenschaftliche Betrachtung der Thiergestalt ist, überall leicht an die Grenze führt, wo das weibliche Zartgefühl verletzt wird. Freilich heben manche die Nothwendigkeit hervor, daß gerade das Weib seiner Bestimmung gemäß zu einer tieferen Kenntnis des menschlichen Organismus geführt werden müße. Es ist indessen nicht recht verständlich, welcher besondere Nutzen davon erwartet werden darf.

Unter den technischen Lehrgegenständen ist der Schreibunterricht in der Mädchenschule immer als einer der wichtigsten anzusehen. Die ästhetisch bildende Wirkung desselben ist eine mannigfache und eine schöne Handschrift ist eine Seite der harmonischen Selbstdarstellung, die an dem Mädchen nicht fehlen darf. Man wird auch durchschnittlich die Bemerkung machen, daß die wackersten Schülerinnen am besten schreiben. Der Gesangunterricht soll in der Mädchenschule vor allen Dingen in seiner das Gemüth veredelnden Kraft gepflegt werden. Die Uebung des Chorals und des Volksliedes, auch des fröhlichen, bildet die Grundlage, an welche sich in den obern Classen die Ausführung figurirter Gesänge anschließen wird. Aber die Rücksicht auf Herzensbildung muß die auf künstlerische Bildung überwiegen. Mit der Gesangeslust wird Einfalt und kindlicher Sinn geweckt und die Melodien, welche die Mädchen singen, sollten nur solche sein, die durch Wahrheit, Frische und Zartheit zum rechten Ausdruck des weiblichen Lebens werden können. Von mannigfacher, besonders

auch intellectueller und sittlicher Wirkung kann der Zeichenunterricht werden. Auge und Hand sollen durch denselben geübt, Reinlichkeit und Sauberkeit hervorgerufen und der Schönheitssinn geweckt werden. Die Hauptsache bleibt, nicht auf den Effect zu arbeiten. Die höhere Ausbildung des sich bald aussprechenden Talentes muß dem spätern Leben überlassen werden, die Schule hat die allgemeinen und elementaren Zwecke des Unterrichtes ins Auge zu fassen. Alle diese Zwecke und der nicht unbedeutende praktische Nutzen, den das Zeichnen den Mädchen gewähren kann, werden am besten erreicht, wenn in der Töchterschule mehr darauf gesehen wird, daß die Schülerinnen einen richtigen Contur zu zeichnen lernen, als darauf, daß sie frühzeitig zu sorgfältiger Ausführung in Licht und Schatten angeleitet werden. Fähigere Schülerinnen pflegen sich dann am liebsten auf Blumen und Landschaften einzulassen. — Die Bedeutung der Geschicklichkeit in weiblichen Handarbeiten für das weibliche Leben ist so groß und in unsern Tagen so anerkannt, daß dem Unterrichte in denselben ein sehr bedeutender Theil der Schulzeit eingeräumt zu werden pflegt. Diese Geschicklichkeit wird auch immer seine Wichtigkeit behalten. Hat sich doch bereits herausgestellt, daß auch die Nähmaschine nur von derjenigen Frau mit Nutzen gehandhabt werden kann, welche selbst eine tüchtige Näherin ist. Aber eine andere Frage ist die, ob dieser Unterricht in der Schule seine richtige Stelle habe. Die Mütter sind im allgemeinen mit den Leistungen der Schule in diesem Puncte nicht zufrieden, freilich oft genug hindern sie selbst die Erfolge desselben, aber bei einigermaßen gefüllten Classen wird er immer seine Schwierigkeiten haben. Es ist daher eine nicht seltene Erscheinung, daß die Mädchen, wenn sie die Schule verlassen haben, noch einen Cursus im Nähen bei einer Privatlehrerin machen. In früherer Zeit, wo es zuverlässige Lehrerinnen dieser Art nicht gab, war die Schule der einzige Ort, an welchem etwas tüchtiges und verständiges für die Sache geschehen konnte. Anders verhält es sich in unseren Tagen, wo es z. B. in Preußen seit 1858 geprüfte Handarbeitslehrerinnen giebt. Da aus der Schule alle bloß mechanische Beschäftigung entfernt werden sollte, so ist schon seit Jahren versucht worden, auch in diesen Unterricht belehrende Elemente einzuführen. Man hat Unterweisungen über die Eigenschaften der Stoffe, über die zur Arbeit nöthigen Werkzeuge 2c. gegeben, man hat diesen Unterricht für die intellectuelle Bildung dadurch förderlicher machen wollen, daß man über den Stufengang der verschiedenen Thätigkeiten, über die Zwecke und den Zusammenhang derselben in geordneter Rede eine eben solche Rechenschaft von den Kindern gefordert hat, als über ihre geistigen Thätigkeiten in anderen Unterrichtsgegenständen, und wie diese Tendenz bereits in dem in Liestal herausgegebenen „Arbeitsbüchlein“ des Seminardirectors Kettiger verfolgt wurde, so ist neuerdings von Frl. R. Schallenfeld in Berlin versucht worden, sie zu praktischer Ausführung zu bringen. Da indessen bei den weiblichen Handarbeiten das Können so viel wichtiger ist, als das Wissen, und es treffliche Näherinnen gab, ehe diese neueren Tendenzen bekannt waren, so muß die Frage, ob auch in unseren Tagen dieser Unterricht in die höhere Töchterschule gehört, oder ob er dem Hause und dem leicht zu findenden Privatunterrichte zu überlassen sei, als eine offene angesehen werden. Aber so lange er in der Schule obligatorisch ist, wird er vor allen Dingen auf das Nützliche und Nöthige zu sehen, die Luxusarbeit aber auszuschließen haben.

Die Vertheilung der Lectionen auf die oben geforderte Stundenzahl würde sich den verschiedenen Stufen gemäß etwa folgendermaßen gestalten: 1. Elementarstufe. a. untere: 3 St. Religion, 12 für Lesen, Schreiben und Sprechübungen, 5 Rechnen, 4 Handarbeiten = 24 Stunden. b. obere: 3 St. Religion, 4 Lesen, 2 Deutsche Grammatik, 4 Schreiben, 3 Rechnen, 4 Französisch, 2 Geographie, 4 Handarbeiten = 26 Stunden. 2. Mittelstufe: 2 St. Religion, 4 Deutsch, 2 Schreiben, 2 Rechnen, 4 Französisch, 2 Geographie, 2 Geschichte, 2 Naturgeschichte, 2 Zeichnen, 2 Gesang, 4 Handarbeiten = 28 Stunden. 3. Obere Stufe: 2 Religion, 4 Deutsch,

3 Französisch, 3 Englisch, 2 Rechnen, 2 Geographie, 2 Geschichte, 2 Naturkunde, 2 Zeichnen, 2 Gesang, 2 Handarbeiten = 26 Stunden.

Oeffentliche Prüfungen in Mädchenschulen, wie sie in früherer Zeit sehr beliebt und mit mancherlei Schaugepränge gewürzt waren, widerstreben dem Wesen der Weiblichkeit so sehr, daß sie überall geradezu verboten werden sollten, wie dies in verschiedenen Ländern bereits geschehen ist. Dagegen bleibt es wünschenswerth, daß den Eltern Gelegenheit geboten werde, nicht nur den halbjährigen Censuren, sondern, wenn es irgend möglich ist, auch gelegentlich dem Unterrichte selbst beizuwohnen. Ob nun der Unterricht in den vorgenannten Gegenständen in der Mädchenschule von Lehrern oder Lehrerinnen oder von beiden gemeinschaftlich ertheilt werden solle, diese Frage ist noch zu unterscheiden von der andern, ob in diesen Anstalten der männliche oder der weibliche Einfluß der maßgebende sein solle, wobei wiederum ebensowohl an die obere Leitung, als an die Ausübung der Disciplin gedacht werden kann. Daher wird auch die Antwort verschieden ausfallen müßen. Was den Unterricht betrifft, so hat wohl eine innere Nothwendigkeit der Sache dahin geführt, daß an den meisten Schulen dieser Art die männliche Wirksamkeit die bei weitem überwiegendere ist. Und gewiß soll sie es sein. Wenn schon in neuerer Zeit aus den Lehrerinnenseminaren eine große Anzahl von geprüften Lehrerinnen hervorgegangen ist, so ist doch, was innern Beruf, Neigung und natürliche Anlage zur Classenlehrerin betrifft, die Zahl derjenigen immer nur gering, die zur rechten Tüchtigkeit gelangen; womit nicht gesagt werden soll, daß nicht einzelne Lehrerinnen manchen Lehrer an Lehrgeschicklichkeit übertreffen. Ferner reicht die didaktische Unterweisung, welche in jenen Seminarien gegeben werden kann, nicht weit über den eigentlichen Elementarunterricht hinaus, und er kann es nicht, weil der Unterricht auf den höheren Stufen eine Beherrschung des Materials und eine geistige Durchbildung erfordert, welche von Lehrerinnen um so weniger erwartet werden kann, je kürzer die Zeit ihrer Vorbildung für diesen Beruf, je größer die Mannigfaltigkeit dessen ist, was sie für die Prüfung zu erlernen haben, und je lückenhafter sehr häufig die Vorbereitung ist, die sie auf der Schule für das Seminar empfangen. Auch bei den tüchtigeren Lehrerinnen läßt sich warnehmen, daß sie außer dem eigentlichen Elementarunterrichte immer nur für gewiße Lehrgegenstände mit Neigung und Erfolg in der Schule wirken. Dahin gehören biblische Geschichte, französische oder englische Sprechübungen, Handarbeiten, Zeichnen (Malen) und Gesang. Ueberall, wo es auf eine Gestaltung und Construction des Stoffes ankommt, auf die Darstellung innerer Entwicklungen, auf die Zusammenfassung des Mannigfaltigen unter gewiße Gesichtspuncte, also in der Grammatik, Literatur, Geschichte, Geographie, Naturkunde 2c., da findet sich die Lehrerin nicht an ihrer richtigen Stelle und gerade die tüchtigsten werden leicht von Aengstlichkeit und Verzagtheit übernommen. Das eigentliche Gebiet der weiblichen Lehrthätigkeit in Schulen wird also immer die Elementarstufe bleiben, namentlich die unterste bei den eben eingetretenen kleinsten Kindern. Der Uebergang aus dem Hause in die Schule wird diesen Kindern dort, wo sie sich sogleich ganz an ein weibliches Wesen anschließen können, erleichtert, und für diese unteren Stufen des Unterrichts wäre die weibliche Wirksamkeit immer die wünschenswertheste, wenn nicht die Rücksicht auf die nöthige Gründlichkeit auch hier dem männlichen Unterrichte oft den Vorzug einräumen müßte. Auf der Mittelstufe und noch mehr auf der oberen Stufe sollten nur Männer unterrichten, aber womöglich nicht junge Anfänger, welche den Mädchen gegenüber selten den richtigen Ton treffen.

Der Einfluß der Frauen in der höheren Töchterschule ist dagegen in dem Gebiete der Disciplin und der erziehlichen Einwirkung ein sehr wichtiger. Die Schülerinnen haben viele kleine Wünsche und Bedürfnisse, gerathen in mancherlei Verlegenheiten, denen nur die weibliche Hand auf die rechte Weise abhelfen kann, auch tragen sie manche eigenthümliche Schwächen und Fehler an sich, die nur das weibliche Auge recht zu erkennen und zu würdigen vermag. So wäre es z. B. fast immer verfehlt, wenn

der Lehrer die Unordnung oder das Auffallende im Anzuge der Mädchen rügen wollte. Uebrigens darf die erziehliche Wirksamkeit der Frauen nicht auf diesen kleinen Dienst beschränkt werden, es wird vielmehr bei allen ernsteren Disciplinarfällen die Mitwirkung des weiblichen Einflusses in Anspruch genommen werden müßen, der dem männlichen ergänzend zur Seite treten muß. Eine weibliche Inspiration, eine mütterliche Einwirkung darf dort nicht fehlen oder beschränkt werden, wo die Erziehung zur Weiblichkeit immer die Hauptsache bleibt. Aber ebenso verfehlt wäre es, den weiblichen Einfluß zum allein maßgebenden zu machen. Die Mädchenschule soll die erweiterte Familie sein, da darf der Vater nicht fehlen. Ist für den gewöhnlichen Verlauf des Schullebens die Disciplinargewalt zwischen Lehrern und Lehrerinnen mit Recht gleich vertheilt, kann sogar die weibliche Aufsicht gelegentlich mehr sichtbar werden, als die männliche, so ist doch in letzter Instanz der Mann derjenige, welcher entscheidet; denn das ist göttliche Ordnung im Leben. Und hiemit erledigt sich auch die Frage, wem die obere Leitung der höheren Töchterschule anzuvertrauen sei. Daß eine Frau an der Spitze stehe, der sich in Beziehung auf Anordnungen im Unterrichte und in der Erziehung die Männer unterzuordnen haben, ist und bleibt eine Anomalie, die auf keine Weise gerechtfertigt werden kann. Dagegen wäre die einseitig männliche Leitung, die nicht überall in dem Rathe einer verständigen Frau ihre Ergänzung suchte, ebenso ungerechtfertigt. Es wird daher eine Vorsteherin, Hauptlehrerin, oder wie sie genannt werden mag, zur Warnehmung aller speciell weiblichen Rücksichten, außer den übrigen Lehrerinnen in jeder Anstalt dieser Art vorhanden sein müßen, aber der einheitliche Geist des Ganzen und die letzte Entscheidung muß immer von dem Vorsteher ausgehen.

Die Disciplin hat bei Mädchen sehr verschiedene Beziehungen ins Auge zu fassen. Reinlichkeit, Ordnung und Pünctlichkeit haben für das weibliche Leben noch eine tiefere Wichtigkeit, als für das männliche. Darum gewinnt schon die bloße Aufsicht über den geordneten Gang des Schullebens eine viel bestimmtere Richtung auf die Entwicklung des Individuums, als in der Knabenschule, in welcher die Ueberwachung der äußeren Ordnung einen objectiveren auf das Ganze gerichteten Zweck und darum in Beziehung auf den einzelnen mehr einen negativen Charakter hat. Die erziehliche Einwirkung auf Mädchen hat einen weiteren Umfang und eine individuellere, positivere Richtung, sie umfaßt z. B. auch die Sorge für das körperliche Gedeihen, für gerade Haltung, für angemessene Kleidung, für Erholung 2c. Dies alles spricht sich auch in der Forderung aus, daß die Mädchenschule der Familie verwandter bleiben soll, als die Knabenschule. Familienhaft soll also nicht nur das ganze Leben in der Mädchenschule, sondern auch der Geist sein, in welchem die Ordnung dieses Lebens überwacht und die Glieder desselben regiert werden. Wenn aber die innerste Grundlage des Familienlebens die christliche Frömmigkeit ist, so wird diese auch das Fundament der Disciplin sein müßen. Daß am Anfange und Ende des Schultages gebetet wird, versteht sich von selbst, erschöpft aber nicht die Bedeutung, welche dem religiösen Einflusse hier eingeräumt werden soll. Dieser spricht sich vornehmlich in der ganzen Art, wie mit den Mädchen umgegangen wird, aus. Der edle Ernst soll doch überall von einer edlen Milde durchweht, die natürliche Milde und Freundlichkeit doch immer auf eine tiefere Grundstimmung basirt sein, welche das ganze Verhältnis trägt. Leichtfertigkeit und Tändelei auf der einen Seite, Roheit und finstere Strenge auf der anderen sind die äußerlichen Gegensätze, zwischen denen jene Grundstimmung liegt, und in welche unbefestigte Charaktere den Mädchen gegenüber, die so gern allem eine heitere Wendung geben und die doch auf der anderen Seite selten einen energischen Widerstand ausüben, leicht verfallen. Aber jene Grundstimmung nimmt häufig auch innerlich eine falsche Richtung und wird bei den einen zur Sentimentalität, bei den andern zur Unnatur, zum gemachten Wesen, beides Richtungen, welche den scharf beobachtenden Mädchen schnell offenbar werden. Eben weil der Mädchenlehrer in der Selbstdar-

stellung seiner Persönlichkeit zartere Rücksichten zu nehmen hat und feiner beobachtet wird, kann nur die religiössittliche Durchbildung seines Charakters ihn zu einer heilsamen Wirksamkeit befähigen. Die Zucht an sich selbst, die gewissenhafte Aufmerksamkeit auf sein eigenes Reden und Handeln ist darum die eigentliche Kraft, auf welcher sein erziehender Einfluß und seine disciplinarische Macht ruht. Auf die Lehrerin wird dies alles ebenfalls bezogen werden müßen; ihre Aufgabe besteht darin, den Mädchen ein lebendiges Vorbild edler Weiblichkeit zu werden. Wenn es in manchen Töchterschulen als ein Zeichen höheren Anstandes angesehen wird, daß den von einem Manne geleiteten Lehrstunden stets eine Lehrerin gleichsam als Hüterin der guten Sitte beiwohne, der dann auch die eigentliche Disciplin während der Stunde überlassen werde, so kann dies nur als ein sehr bedenklicher Fehlgriff angesehen werden. Männer, von denen gefürchtet werden kann, daß sie den Anstand verletzen, dürfen überhaupt in der Mädchenschule nicht gelitten werden, und von dem verkehrten Verfahren, Unterricht und Erziehung auf solche Weise auseinander zu reißen, ist nach keiner Seite hin ein Segen zu erwarten. Wohl aber muß die Hauptlehrerin das Recht haben, jeder beliebigen Lehrstunde beizuwohnen, damit sie auch von ihrem Standpuncte eine klare Anschauung von dem Geiste des Unterrichts und dem Verhalten der Schülerinnen erlangen und mit ihrem Rathe am geeigneten Orte eingreifen könne. Zur Familienhaftigkeit des Schullebens gehört auch, daß die Hauptlehrerin und die anderen Lehrerinnen in ein vertraulicheres, mütterliches Verhältnis zu den Schülerinnen treten. Gemüthliche Gespräche mit diesen werden mannigfache Veranlassung darbieten, die Individualität der Kinder zu erfassen und zu wirken. Wichtig für den familienhaften Charakter der Schule ist besonders, daß auch dem individuellen Leben der einzelnen Classen Sorgfalt zugewendet und der Gemeingeist für Zwecke dieser Art, z. B. für Ausschmückung des Classenzimmers, für Aufrechterhaltung der Reinlichkeit, der Ordnung und der Ruhe in der Classe, auch für gemeinschaftliche Handlungen werkthätiger Liebe geweckt werde. Die Aufsicht während der Zwischenminuten durch eine Mitschülerin hat manche Bedenken, und muß genau controllirt werden, wenn sie nicht zur Ungerechtigkeit führen soll. Größeren Nutzen hat es in den oberen Classen, von Zeit zu Zeit einige der besten und verständigsten Schülerinnen im stillen vorzunehmen und es ihnen zur Ehrensache zu machen, daß sie durch freundliche Ermahnung der übrigen für Aufrechterhaltung eines guten Tones zu sorgen suchen. Auch können Schülerinnen der oberen Classen zur Beaufsichtigung der unteren sehr wohl gebraucht werden. Für die Gewöhnung an allerlei kleine Dienste bietet die Schule mancherlei Veranlassung. Aeußerliche Strafmittel hat die Mädchenschule nicht viele, darin liegt eine deutliche Hinweisung darauf, daß eine gute Zucht den Vergehungen vorzubeugen wissen muß. Von der Hausordnung, die zur Sitte werden muß, darf daher auch im kleinen keine Abweichung gestattet werden. Dem Ehrgeize der Mädchen sollte die Wurzel dadurch abgeschnitten werden, daß die Rangordnung innerhalb der Classe nur ein- oder zweimal im Semester nach dem Gesammturtheile der Lehrer vorgenommen wird. In den oberen Classen sollte sie billig ganz fortfallen, das von schwachen Lehrern beliebte Certiren aber aus der Mädchenschule ganz verbannt werden. Zu den äußeren Strafmitteln, welche unter der Voraussetzung einer verständigen und seltenen Anwendung zulässig erscheinen, gehört das Nacharbeiten, die tadelnde Bemerkung im Classenbuche und die Verweisung in eine untere Classe für eine kürzere Zeit. Der tüchtige Lehrer wird zu solchen Mitteln nur in seltenen Fällen greifen dürfen, und wird es nicht eher thun, als bis er die ganze Scala leiserer moralischer Mittel vom fragenden Blicke bis zum lauten Tadel durchgemacht hat. Besondere Aufmerksamkeit erheischt die Gesundheit der Mädchen. Eigensinn, Laune, Verweichlichung und reizbare Aufgeregtheit veranlassen die Mädchen im Winter oft, die gegen die Kälte schützenden Kleidungsstücke, wie Pelzkragen, Mantillen rc., auch in der Classe anzubehalten, oder umgekehrt in den Zwischenminuten auf unvorsichtige Weise entblößt in den Schulhof zu gehen; manche scheuen die freie Luft

auch bei dem besten Wetter, andere setzen ihre Promenaden auch bei dem schlechtesten gern fort. Auch auf eine gerade Körperhaltung muß geachtet werden. Die wünschenswerthe Verbindung einer Turnanstalt mit der Schule, welche es möglich machen würde, wenigstens täglich eine Stunde lang der Weiblichkeit angemessene körperliche Uebungen vorzunehmen, existirt, wie es scheint, in Deutschland erst in einer einzigen Töchterschule, und zwar in der unter der Leitung des Herrn Devrient stehenden zu Mannheim.

Die Frage, ob der Unterricht der Mädchen in Privatanstalten oder in öffentlichen Schulen größere Gewährleistung des Erfolges biete, hat Seinecke im Jahre 1846 („Die höhere weibliche Bildung des weiblichen Geschlechts" 1. Heft S. 74) zu Gunsten der Privatschulen beantwortet. Die öffentliche Meinung scheint durch die an so vielen Orten seitdem errichteten öffentlichen höheren Töchterschulen auf entgegengesetzte Weise entschieden zu haben. Freilich ist es wahr, daß der häufige Wechsel der Lehrer, der den Privatschulen vorgeworfen wird, durch die auf den öffentlichen Schulen lastende Nothwendigkeit, untüchtige Lehrer viele Jahre lang tragen zu müßen, aufgewogen wird. Aber die Frage ist, woher die schwachen Lehrer gekommen sind, denn sie sind nicht erst mit zunehmendem Alter untüchtig geworden, sondern es von Anfang an gewesen. Die Bemerkung Magers, daß die weibliche Jugend dazu verurtheilt sei, fast immer Lehrer zu haben, die man an Knabenschulen nicht gebrauchen könne, trifft zwar in unserer Zeit nicht mehr zu, mag auch wohl für seine Zeit zu scharf gewesen sein, denn es haben sich seit einer Reihe von vielen Jahren in Deutschland eine Menge tüchtiger Pädagogen auch diesem Gebiete mit Hingebung gewidmet. Dennoch ist etwas wahres an der Sache. Da die Mädchenschule noch immer nicht, wovon bereits oben die Rede war, von Seiten der staatlichen Gesetzgebung ins Auge gefaßt worden ist, und über Ziel und Wesen der weiblichen Bildung noch immer so viel Schwanken und Widerspruch der Ansichten existirt, so ist es natürlich, daß sich viele tüchtige Leute einem Gebiete abwenden, auf dem, wie es scheinen mag, die Willkür und die Unklarheit zu Hause ist, und daß andererseits manche schwache Kraft in diesem stilleren Thale pädagogischer Wirksamkeit sich mit Vorliebe niedergelassen hat. Mit der gesetzlichen Organisation der höheren Töchterschule wird auch der Begriff des Mädchenlehrers seiner Unbestimmtheit enthoben, es werden bestimmte Forderungen an ihn gestellt, und es wird allgemeiner, als bisher, erkannt werden, daß es sich hier um eine Frage von höchster Bedeutung für das Gesammtwohl handelt, und daß die Mädchenerziehung an den Menschen wie an den Lehrer, an die Bildung und an den Charakter des Erziehers Ansprüche erhebt, welche denen, die auf andern Gebieten pädagogischer Wirksamkeit gemacht werden, keineswegs nachstehen. Wenn dann die öffentlichen Töchterschulen von den Uebelständen befreit sein werden, unter welchen sie gegenwärtig zu leiden haben, so werden die schwachen Lehrer an denselben nicht zahlreicher sein, als in anderen Schulen. Dann wird die Frage, ob Privatschule oder öffentliche Schule, leicht zu beantworten sein, denn abgesehen von dem dann erledigten Bedenken Seineckes gegen die öffentlichen Schulen, besitzen diese viele Vortheile, welche sich die Privatschule als solche nie aneignen kann, während alle Vortheile der Privatschule durch eine verständige Organisation in die öffentliche übertragen werden können. Wie sehr das Bedürfnis eines vorsichtigen, schonenden, die Gesundheit achtenden, einen sittlichen, auf lauterer Frömmigkeit ruhenden, Geist erzeugenden Mädchenunterrichtes empfunden wird, das beweisen die hohen Schulgelder, welche den Privatanstalten gezahlt werden. Dieses Schulgeld steigert sich an verschiedenen Orten von 1 Thlr. bis auf 6 Thlr. und 8 Thlr. monatlich, in Wien sogar bis auf 15 Gulden, während in den öffentlichen Schulen größtentheils 1 bis 2 und 3 Thlr. monatlich gezahlt werden. Und doch wird die Gunst, welche die höheren Stände den Privatanstalten so oft zuwenden, hauptsächlich nur durch den Umstand begründet, daß hier die Classen nicht überfüllt, und die Ansprüche an die Kraft der Schülerinnen nicht überspannt sind. Aber diese

Mängel sollten auch aus der öffentlichen Schule verbannt werden. Käme ein Theil des höheren Schulgeldes, das, wie die Erfahrung lehrt, den Privatschulen so willig gegeben wird, der öffentlichen Schule zu gut, so würde auch mancher anderen Noth abgeholfen werden können. Der Vertheuerung des Unterrichts für die unteren Schichten des Mittelstandes würde aber ein geringeres Schulgeld in den Anstalten zweiter Ordnung immer entgegentreten können. An dem vielseitigen Mangel übereinstimmender Einrichtungen, an der Unsicherheit und Unbestimmtheit äußerer und innerer Verhältnisse offenbart sich immer wieder, daß die höhere Töchterschule unter den ausgeprägten Schulanstalten unserer Zeit die jüngste ist, und ihrer vollen Entwicklung noch entgegensieht, wie darauf an verschiedenen Puncten dieses Artikels bereits hingewiesen worden ist.

Flashar.

Da die Redaction das Manuscript zu dem oben S. 489 für den Schluß dieses Bandes versprochenen Artikel:

Lateinische Sprache,

bis jetzt noch nicht erhalten hat, so muß der 4. Band ohne diesen Artikel abgeschlossen werden.

Die Redaction wird dafür sorgen, daß der genannte Artikel am Ende des Werkes nachgeliefert wird.

Februar 1868.

Verzeichnis der Artikel.

Kirche, von Palmer. Seite 1.
Kirche, Verhältnis zur Schule, s. Schule, Verhältnis zur Kirche.
Kirchenbesuch, von Strebel. S. 22.
Kirchenconvent, s. Schulregiment.
Kirchengeschichte in der Volksschule, s. Religionsunterricht in niedern Schulen.
Kirchenlied, s. Gesangbuch.
Kirchschule, s. Landschule,
Kleidung, s. körperliche Erziehung S. 83 f.
Kleinkinderschulen, Kinderbewahranstalten, Warteschulen, Kindergärten, v. Flashar. S. 30.
Klosterschulen, v. Kämmel. S. 59.
Klosterschulen, württemb., von Bäumlein. S. 62.
Knabenalter, s. Altersstufen.
Knabenschulen, von Stockmayer. S. 70.
Knabenseminar. S. 72.
Körperliche Erziehung, von Köhler. S. 73.
Körperliche Erziehung. Pflichten der Schule in Bezug auf körperliche Erziehung, v. Köhler. S. 88.
Kopfrechnen, s. Rechenunterricht.
Kosthaus, s. Pensionate.
Krankheiten, ansteckende, s. körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.
Krankheiten, psychische, der Kinder, von Köhler. S. 101.
Krankheiten, Verhalten bei Krankheiten, von Köhler. S. 104.
Kreisschulen, s. Schulbezirk.
Kreisschulinspector, s. Schulregiment.
Krüsi, s. Pestalozzi.
Küsterstelle, s. Besoldung (S. 592 f.)
Kunst, von G. Baur. S. 107.

L.

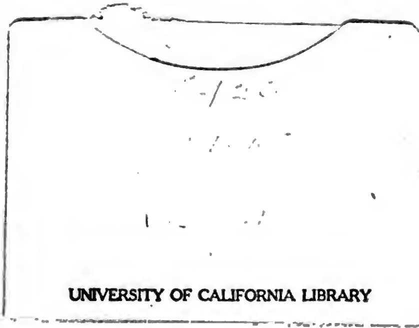
Laboratorium, s. Chemie.
Lancaster, s. Bell.
Lachen, von Hauber. S. 115.
Landexamen, von Hirzel. S. 117.
Landkarten, von Steinhauser. S. 130.
Landschule, von Stockmayer. S. 150.
Landwirthschaftliche Schule, s. Fellenberg, Wehrlianstalten.
Langeweile, von Hauber. S. 156.
Laster, von Palmer. S. 157.
Lateinische Schule, von Hirzel. S. 161.
Lateinische Schule, 2. Art. v. Schmid. S. 171.
Lateinische Sprache, s. am Ende des Werkes.
Launenhaftigkeit, v Grube. S. 177.
Lautirmethode, s. Leseunterricht.
Lebenslust, von Grube. S. 179.
Lectionsplan, von Wehrmann. S. 180.
Lectorheft, s. Schultagebuch.
Lehramtsprüfung, s. Prüfung, Lehrerprüfung.
Lehrcurse für Volksschullehrer, v. Stirm. S. 185.
Lehren und Lernen, v. Roth. S. 188.
Lehrer, v. Thilo. S. 196.
Lehrerbildung, von Hirzel. S. 222.
Lehrercollegium, Collegialität, v. Elsperger. S. 226.
Lehrercollegium. Einheit des Geistes von VIII. S. 232.
Lehrerconferenzen, Lehrerconvent, von Elsperger. S. 246.
Lehrerin, von Kern. S. 249.
Lehrerprüfung, s. Prüfung.
Lehrervereine, von Hirzel. S. 256.
Lehrerversammlungen, von Firnhaber S. 258.
Lehrerwahl, von Firnhaber. S. 269.
Lehrfreiheit, von Hirzel. S. 272.
Lehrmittel, von Nagel, S. 277.
Lehrmittelinventar, s. Schulinventar.
Lehrplan, Unterrichtsplan, Schulplan, v. Wehrmann. S. 290.
Lehrstand, von Hirzel. S. 299.
Lehrton, von G. Baur. S. 302.

Lehrziel, von Bock. S. 306.
Lehrzimmer, s. Schulgebäude.
Leibesübungen, von Lange. S. 308.
Leibnitz, von Schneider. S. 364.
Leichtsinn, von Schneider. S. 368.
Leidenschaften, s. Neigungen und Triebe.
Leidenschaftlichkeit und Selbstbeherrschung, von Grube. S. 374.
Lernbegierde, s. Wißbegierde.
Lernen, s. Lehren und Lernen.
Lesegesellschaften, v. Palmer. S. 377.
Leseunterricht, v. Stockmayer. S. 379.
Lessing, von G. Baur. S. 401.
Liberale Erzieh., s. servile u. liber. Erziehung.
Liebe, s. Erzieher.
Liederbuch, von Strebel. S. 415.
Lippe-Detmold, Fürstenthum, v. Brockhausen. S. 422.
Lippe-Schaumburg, v. Bömers. S 428.
Lob, von G. Baur. S. 431.
Localschulen, s. Schulbezirk.
Locaten, S. 435.
Location, s. Rangordnung.
Locke, John, von G. Baur. S. 435.
Logik, s. Philosophische Propädeutik.
Lorinser, von Deinhardt. S. 450.
Lübeck, s. Hansestädte.
Lüge, s. Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit.
Lüsternheit, s. Mäßigkeit.
Luther, von Heiland. S. 459.
Luxemburg, s. Holland S. 578.
Lyceen, von Hirzel. S. 478.
Lykurgus, spartanische Erziehung. von Deuschle. S. 479.

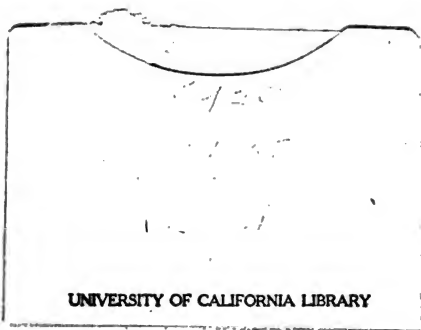
M.

Mädchenerziehung, v. Flashar. S. 489.
Mädcheninstitute, v. Flashar. S. 889.
Mädchenschule, v. Stockmayer. S. 538.
Mädchenschule, höhere, von Flashar. S. 901.
Mager, Karl, von Bücheler. S. 540.
Maientag, s. Schulfeste.
Malen, von Leibnitz. S. 551.
Maria Theresia, v. Eisenlohr. S. 559.
Märchen, Fabel, v. Beesenmeyer. S. 571.
Mäßigkeit und Unmäßigkeit, von Köhler. S. 582.
Materialismus in der Erziehung, s. Erziehung, falsche Richtungen.
Mathematik, von Tellkampf. S. 586.
Maturitätsprüfung, s. unter „Prüfungen.“
Mecklenburg, von . . . S. 628.
Meierotto, von Kießling. S. 651.
Melanchthon, von Klix. S. 653.
Memoriren. Memorirübungen, von Strebel. S. 679.
Menschenscheu, von Grube. S. 687.
Menschenverstand, gesunder, von G. Baur. S. 688.
Methode, von Palmer. S. 694.
Methode, 2. Art. v. Thilo. S. 712.
Metrik, s. lateinische Sprache.
Mineralogie, s. Naturgeschichte.
Missionsschulen in Heidenländern, von v. Rohden. S. 724.
Misgunst, s. Neid.
Mitgefühl, v. Schneider. S. 754.
Mitschüler, von Strebel. S. 759.
Mittelalterliches Schulwesen, von Kämmel. S. 766.
Mittelschule. S. 826.
Mnemotechnik, von Lange. S. 826.
Mode, s. Mädchenerziehung S. 534.
Moderne Bildung, s. Bildung.
Modisten, von Palmer. S. 831.
Monitoren, s. Censoren, Helfersystem, Bell-Lancaster.
Montaigne, von Schiller. S. 834.
Moral, s. d. Art. Ethik und Philosophische Propädeutik.
Morgen- und Abendgebet, s. Hausgottesdienst.
Mundart, von Beesenmeyer. S. 839.
Musik, von Palmer. S. 847.
Musterlehrer, s. Musterschule.
Musterschule. S. 863.
Muth, von G. Baur. S. 863.
Mutter, s. Familie, Kleinkinderschule, Mädchenerziehung.
Muttersprache, v. Beesenmeyer. S. 873.








UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

